

Recueil des contributions

Congrès AIPU22 / Du 30 mai au 3 juin 2022 / Rennes, France

Agir ensemble dans l'enseignement supérieur :
enjeux et perspectives

AIPU22

www.aipu2022.fr

L'AIPU section France, l'Université Rennes 2 et l'École des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) ont eu l'honneur et le plaisir de coorganiser le 32ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Ce congrès a eu lieu à Rennes (France) du 30 mai au 3 juin 2022.

Le choix de la thématique de ce 32è congrès « *Agir ensemble dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives* » s'ancre dans la continuité des réflexions engagées au niveau de la section France depuis quelques années (Dijon, Angers, Rennes, Strasbourg, Lille, Amiens). Il est également à situer par rapport aux éditions antérieures des congrès AIPU qui ont questionné l'enseignement supérieur sur ses **valeurs** (juin 2016 – Lausanne, Suisse), sur sa **pertinence** (mai 2018 – Cotonou, Bénin) sur la **redéfinition de l'expérience d'apprentissage** (mai 2020 - Laval, Québec).

Cette thématique de l'« Agir ensemble » a été mûrement réfléchie au regard du contexte actuel bouleversé par les différentes crises (économiques, écologiques, sanitaires, etc.) qui viennent bouleverser et questionner l'avenir de notre monde. La récente crise socio-sanitaire due à la Covid-19 a montré à quel point nos systèmes économiques, sociaux et éducatifs peuvent s'en trouver ébranlés. Les acteurs du monde de l'éducation et de la formation ne peuvent rester étrangers à ces transformations. Celles-ci nous questionnent sur l'accès à l'éducation, les contenus et modalités d'enseignements et sur le sens d'une éducation étendue à l'analyse critique et distanciée des phénomènes qui traversent nos sociétés. Comment l'enseignement supérieur peut-il être le lieu de cette éducation pour tous ? On constate depuis quelques années que se développe un « *agir ensemble* » dans le cadre et au service de la pédagogie universitaire. Cependant cet « *agir ensemble* » dans l'éducatif, s'il est fréquemment mobilisé est peu explicité, illustré et documenté. Le congrès AIPU 2022 a donc voulu poser un regard attentif sur cette notion. Au prisme des recherches sur l'enseignement supérieur et des expériences de terrain, l'objectif principal du congrès a été de questionner sur les plans épistémologique, méthodologique, axiologique et pragmatique, les dimensions, les temporalités, les potentialités et les tensions de cet « *agir ensemble* » entre les différents acteurs au service des mouvements de l'enseignement supérieur visant à répondre à cette nécessaire éducation à laquelle nous croyons/adhérons.

Au-delà d'une réponse à la crise qui impacte aujourd'hui nos activités, l'enjeu a été de se projeter dans une **transformation durable** pour répondre à l'évolution des besoins et des attentes des apprenants et des enseignants, et plus globalement de la société. Les travaux présentés dans le cadre du 32ème congrès de l'AIPU ont visé à apporter des regards croisés sur la complexité et la pluralité de l'« *agir ensemble* » dans l'enseignement supérieur et sur le comment se créent les conditions du faire et du vivre ensemble sous différents angles :

Le premier angle d'analyse de la thématique du congrès La **notion d'« agir ensemble » comme objet d'étude** a voulu circonscrire, préciser, stabiliser la notion en contribuant à sa définition en compréhension (explicitation des attributs) et/ou sa définition en extension (les objets, concepts et courants auxquels elle se rattache ou s'applique). Cette mise en ordre du réel ambitionne d'identifier les dimensions épistémologique et axiologique qui sous-tendent l'« *agir ensemble* » dans le champ de l'enseignement supérieur. Ont été abordés les concepts et cadres théoriques explicatifs des mécanismes de fonctionnement, conditions et contraintes ; les proximités de sens avec les notions de coopération, collaboration ou partenariat si souvent

utilisées en pédagogie de l'enseignement supérieur ; les contextes pluriels ; les acteurs, leurs conceptions, leurs gestes et leurs engagements ; les approches, modèles et outils ; les perspectives de déploiement de l'« *agir ensemble* » dans le monde de demain ; etc.

Le deuxième angle d'analyse **« Les modes d'*agir ensemble* »** a contribué à documenter le *« comment agir ensemble »*. Ces modes de relation et de travail ont été documentés dans plusieurs champs de l'enseignement supérieur : celui de la pratique d'enseignement, celui de l'apprentissage étudiant, celui de l'accompagnement de l'« *agir ensemble* », ainsi que celui de la recherche en éducation. Ont pu être abordés les modes de fonctionnement développés ; leur organisation ; la place, les rôles et les interactions entre les différents acteurs (internes/externes ; individuels/collectifs ; individuels/institutionnels) ; les conditions (techniques, humaines et sociales) ; les enjeux, tensions et accords (individuels/collectifs) ; etc. Ces « modes d'*agir ensemble* » ont été abordés dans différentes situations et environnements de formation : création de dispositifs de formation, d'accompagnement, de gestion de parcours ; réponses spécifiques aux perturbations actuelles et à venir ; appui à l'amélioration continue de la qualité des enseignements-apprentissages ; accompagnement à l'évaluation des dispositifs et des pratiques ; formation et usages « *open*/ouvert » du numérique, etc. Enfin l'« *agir ensemble* » sera questionné de la même manière dans les pratiques de recherche, par exemple autour des recherches collaborative, participative, recherche-action, ou encore de l'ingénierie coopérative, la démarche de SOTL (*scholarship of teachning and learning*), etc.

Le troisième angle d'analyse **« Le développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'*agir ensemble* »** a questionné plus particulièrement les acteurs (enseignants, étudiants, chercheurs, accompagnateurs pédagogiques, gouvernance, responsables politique, etc.) et les compétences qu'ils sollicitent et/ou développent en situation d'« *agir ensemble* ». Il a invité les participants à examiner comment ce mode de travail et de communication est mobilisé par les différentes catégories d'acteurs et comment ce mode d'entrée en relation avec l'autre est porteur de transformations personnelles, professionnelles et institutionnelles. Ont été abordés le développement personnel et/ou collectif des acteurs du champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'« *agir ensemble* » ; la dynamique collective induite par/pour l'« *agir ensemble* » ; les métiers et fonctions, leurs apports, transformations ou encore leur émergence ; etc.

Enfin le quatrième angle d'analyse **« Les politiques et stratégies de l'*agir ensemble* »** s'est intéressé aux politiques en lien avec l'« *agir ensemble* » et à leurs déclinaisons stratégiques. Il a invité à examiner la notion à partir de ses aspects politiques, sociétaux, économiques, organisationnels et techniques. Il a permis d'aborder les politiques et leurs visées/finalités comme leur programme et niveau de déploiement ; les stratégies et leurs moyens ; les acteurs politiques ; les contextes (locaux, nationaux, internationaux et supranationaux) ; les dimensions (professionnalisation, inclusion, internationalisation et flexibilisation des formations universitaires) ; les dynamiques culturelle et interculturelle ; les croisements et maillages ; etc.

La présidence des comités d'organisation et scientifique a été confiée à Joëlle Demougeot-Lebel et Geneviève Lameul (ex co-présidentes de l'AIPU section France de 2013 à 2020). En cohérence avec la thématique traitée, elles ont veillé au respect de ce principe de l'agir ensemble, tant dans la phase de conception du congrès que pendant son déroulement. La

réussite de ce congrès est liée aux multiples coopérations mises en œuvre : inter-établissements (cf. logos des membres du comité de pilotage) ; inter statuts (articulation des activités scientifiques, pédagogiques, administratives et politiques) ; interdisciplinaires (variété des disciplines mobilisées pendant l'évènement autour des questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur) et inter-champs (articulation de pratique et de recherche en éducation).

Près de 500 personnes ont participé à cet évènement décliné en divers formats : symposiums et communications individuelles, mais aussi ateliers contributifs d'expérimentation. Soutenant l'idée que la pédagogie doit se concevoir comme une ouverture sur le monde et non pas seulement comme une affaire de spécialistes en pédagogie, le comité scientifique en coopération avec le comité d'organisation a conçu des amorces inspirantes qui ont permis d'aborder l'« *agir ensemble* » en lien avec des questions sociétales plus larges. Ces amorces inspirantes ont mis en perspective l'agir ensemble en éducation avec d'autres formes d'agir ensemble : inspiration de la vie animale (la coopération chez les abeilles), inspiration de la démocratie en santé (partenariat avec les patients vs partenariat avec les étudiants) ou de la mise en mots artistique de l'« *agir ensemble* » (invention du « monde d'après » réinventant les modèles de vie, modèles de « gouvernance », de lutte).

Que soient ici remerciés toutes les personnes qui d'une manière ou d'un autre ont apporté leur contribution à ce partage de résultats de recherche et d'expérience sur l'« *agir ensemble* ». Que les réflexions initiées durant cette semaine de belles rencontres personnelles et professionnelles, locales et internationales se prolongent et essaiment chaque jour et enrichit le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Rennes le 10 novembre 2022,

Joelle Demougeot-Lebel et Geneviève Lameul, Présidentes

Table des matières

La notion d"'agir ensemble" comme objet d'étude **1**

Agir ensemble lors des stages en enseignement, le point de vue des maîtres de stage, Baco Christophe [et al.] 1

Clarifier le concept de communauté d'apprentissage professionnelle pour penser " l'agir ensemble " dans l'enseignement supérieur, Bertrand Florian [et al.] 10

Echec élevé à l'université marocaine : Constat et solutions., Ettahir Noura [et al.] 19

Examination de la relation entre la motivation, l'engagement et la performance des étudiants dans un MOOC au sein de l'Université Cadi Ayyad: une approche de modélisation par équations structurelles., El Issi Abdelghafour . . . 27

Faire savoir ensemble – typologie des communautés de pratique pédagogique(s) dans l'enseignement supérieur, RoinÉ Christophe [et al.] 44

L'Agir évaluatif partagé ou la définition d'un Agir ensemble dans l'enseignement supérieur, Soubre Valérie 51

La dimension interpersonnelle en situations complexes et incertaines, Rouvrais Siegfried [et al.] 60

" INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES SORTANT DE L'UNIVERSITE D'ANTANANARIVO : CAS DE QUATRE FORMATIONS PROFESSIONALISANTES ", Rasoamananjaranahary Benjamina Manohisoa Aimée 66

Les modes d"'agir ensemble" **75**

A la recherche du Palais de la Reine : Bilan intermédiaire d'une collaboration belgo-malgache dans la conception et la réalisation d'un dispositif de formation continue en pédagogie universitaire à l'université d'Antananarivo, Ravelosaona Lalaina Nomena [et al.] 75

Accompagnement et engagement des élèves dans un wiki collaboratif, Bourbeillon Julie [et al.] 84

Accompagner l'innovation pédagogique selon une démarche SoTL, Bélisle Marilou [et al.] 93

Accompagner le changement à l'université : le cas d'une réforme de programmes, Pondeville Sophie [et al.] 105

Accompagnée, accompagnante, parcours de formation à la pédagogie d'une nouvelle maître de conférences, Heringuez Samantha [et al.] 113

Agir ensemble au service d'un Projet d'Établissement sur la formation : une expérience d'États Généraux à l'université de Bourgogne, Emorine Alexandre [et al.] 119

Agir ensemble dans l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants du supérieur (Symposium), Younès Nathalie [et al.] 129

Agir ensemble pour améliorer la précision du jugement d'autoévaluation des étudiants dans et par la pratique de l'autoévaluation et pour soutenir l'autorégulation des apprentissages, Leh Louis Véronique [et al.] 161

Agir ensemble pour faire reconnaître "hors les murs" des compétences transversales développées par les étudiants, Péculier Audrey [et al.] 170

Agir ensemble pour une intégration réussie : le cas de Chypre, Baider Fabienne [et al.] 186

Agir ensemble pour une plus grande maitrise par les étudiants de leur parcours (projet AcCompLi, Sanojca Elzbieta [et al.] 193

Anatomie d'une approche-programme en formation d'enseignants en éducation physique, Michaud Valérie [et al.] 200

Atelier Co-Lab "Escape the Classroom, Béler Cédrick [et al.] 211

Au-delà des limites de la co-construction : biais et leviers, Delalande Pascaline [et al.] 218

Co-construction d'une conférence-performance comme objet de vulgarisation scientifique, Sangu Delphine [et al.] 225

Co-construire en réseau des ressources d'apprentissage, Poirel Paloma [et al.] . . . 234

Comment former à l'innovation pédagogique et au SoTL : défis et suggestions, Tremblay Chantal [et al.] 243

Comment susciter un engagement totale dans un scenario complexe d'apprentissage hybride et experientiel : Innovant comme on enseigne innovation, Abramovich Roberto [et al.] 252

Conception collective d'un tuteur virtuel pour l'apprentissage individualisé des étudiants, Delaherche Emilie [et al.] 259

Conception de situations d'apprentissage expérientiel afin de permettre une évaluation réflexive de soft skills, Verchier Yann [et al.] 272

Construction d'un dispositif interdisciplinaire pour l'entrée en licence de sciences et technologies, Maligne Thierry [et al.] 277

Construire la compétence comme un système d'instruments partagé, Felder Joris [et al.] 283

Critères de qualité d'applications éducatives de réalité virtuelle, Marquis Christine [et al.] 291

Création d'un Conseil Consultatif Étudiant, Bertin-Renoux Anne [et al.] 301

Création d'une communauté de praticiens réflexifs sur la langue, Dias-Chiaruttini Ana [et al.] 305

Créativité, enseignement-apprentissage et coopération, Grolleau Anne-Céline [et al.]310

D'un accompagnement coopératif en formation à la coopération accompagnée à l'université, Velly Charlotte [et al.] 317

Des acteurs pluriels pour former aux compétences informationnelles à l'Université, Thiault Florence [et al.] 321

Des relations sociales constructives en formation universitaire, Huchette Michael [et al.] 329

Dissection d'un dispositif de compagnonnage pédagogique, Jourdan Pauline . . . 338

Déployer des services documentaires en soutien à la pédagogie, Delrue Laure [et al.]343

Développement d'un programme de formation aux usages pédagogiques du numérique : regard pluriel sur un partenariat franco-québécois, Stockless Alain [et al.] 352

Enjeux de l'agir ensemble dans deux contextes du Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires : des auditeurs à l'université en présentiel, des personnes incarcérées en enseignement à distance, Couturier Catherine [et al.] 361

Enseigner des concepts en histoire en stage. Quel agir ensemble ?, Bouvier Félix [et al.] 371

Enseigner et apprendre la démonstration en mathématique : perceptions et vécu dans l'enseignement supérieur aux Antilles, Ramassamy Mickaelle [et al.] 379

Enseigner la transdisciplinarité à l'université : de " oser à agir ensemble ", Vadean Mirella [et al.] 388

Evaluation entre les pairs dans la formation en ligne : quels défis pour la construction de la communauté d'apprenants ?, Jacquier Vaitea [et al.] 392

Expérimenter une méthode d'intelligence collective pour discerner les expérimentations-Covid à pérenniser, Raucent Benoit 399

Favoriser l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage : quels modes d'agir ensemble ?, Desbiens Jean-François [et al.] 404

Formation aux pratiques collaboratives en santé : analyse d'un dispositif pédagogique tridisciplinaire en formation initiale durant la période pandémique: Médecin, Kinésithérapeute, Ostéopathe, Nouwynck Sarah [et al.] 449

Groupe de recherche en pédagogie universitaire, Levesque Monique [et al.] 460

Il faut un village pour former un artiste, Skelling Desmeules Marie-Eve 468

Impact d'un dispositif de classe inversée sur l'engagement d'étudiants de premier cycle universitaire en Sciences de la Vie, Agnès François [et al.] 477

L'agir dans l'encadrement de recherches : entre autonomie et guidage, Duffé Montalvan Aura Luz 487

L'agir ensemble : un levier pour enseigner en période de (dis)continuité pédagogique ?, Kennel Sophie [et al.] 493

L'auto-évaluation comme dispositif pédagogique en travaux pratiques, Tounsi Nassera501

L'espace conceptuel : un dispositif pédagogique inédit, Foley David 510

L'expérimentation de la coopération entre praticiens et chercheurs : l'exemple du projet " La Main aux données ", Decret-Rouillard Rozenn [et al.] 521

L'intégration de simulations de réalité virtuelle en sciences durant la pandémie; le point de vue des enseignants et des étudiants, Poellhuber Bruno [et al.] 526

L'" agir ensemble " : un motif d'engagement dans le projet DUNE-DESIR, Caroff Charleyne [et al.] 538

La communauté Profs-Chercheurs : recherche collaborative pour relever les défis de l'enseignement supérieur, Atal Ignacio [et al.] 545

La construction du projet de recherche par des professionnels-étudiants ; deux configurations de savoirs en jeu, Triby Emmanuel 553

La labellisation des espaces d'apprentissage comme vecteur de valorisation pour améliorer les pratiques de l'enseignement supérieur, Lalanne Sandra [et al.] 561

La pédagogie ludique et Instagram au profit du savoir-être, Hovington Stephanie [et al.] 570

Le leadership pédagogique comme levier pour agir ensemble ?, Mazet Vincent [et al.] 578

Les dynamiques coopératives à l'œuvre dans le projet DUNE-DESIR, Clerget Jérôme [et al.] 587

Les escape games comme moyen et but de la formation des enseignants, Guisset Manuela [et al.] 628

Les étudiants internationaux et les responsables du bureau international : Regards croisés sur les processus d'acculturation et d'accompagnement des étudiants internationaux, Le Callonnec Lucie 635

Optimiser la pensée critique au premier cycle universitaire, Guyot-Rouge Gaëlle [et al.] 644

Plus-value du collectif en conception de ressources numériques ouvertes, Camel Valérie [et al.] 653

Pourquoi former aux compétences transversales dans les curricula d'ingénieur aujourd'hui Tensions, injonctions et leviers d'action, Adam Catherine [et al.] 661

Pratiques pédagogiques inclusives et pandémie : un catalyseur ?, Heilporn Géraldine [et al.] 700

Proposition de Symposium : Agir ensemble pour former les étudiants au développement durable, Verzat Caroline [et al.] 705

Présentation et évaluation d'un dispositif de formation de type " lesson study " basé sur la collaboration entre formateurs et étudiants d'Université et de Haute École en section pédagogique, Duroisin Natacha [et al.] 751

Quelles compétences développer pour les praticiens d'Intelligence Collective ?, Collignon Etienne [et al.] 760

Recherche collaborative, entre pratique et recherche pédagogiques, Perrier Sarah . 771

Repenser la formation des directions d'établissement d'enseignement, Gravelle, Ph. D France [et al.] 780

S'unir pour mieux soutenir de nouveaux enseignants au Québec, Dufour France [et al.] 821

Se saisir des interactions pour analyser l'agir enseignant-étudiant en cours, Mraihi Saida 830

Transformation en approche par compétences des licences de l'USMB : quelles modalités d'actions collectives mises en œuvre ?, Ferrarini Jean-Louis [et al.] . . . 836

Transposer un dispositif pédagogique innovant : Le Roman dont vous êtes le héros, Szpirglas Mathias [et al.] 844

Un atelier d'intelligence collective met en évidence les conditions d'un agir ensemble efficace. #byPRéLUDE, Marescot Vanessa [et al.] 851

Un autre regard sur la mise à l'essai d'un dispositif d'analyse de pratiques en formation à l'enseignement, Monfette Olivia [et al.] 861

Un cadre conceptuel pour repenser les dispositifs de soutien à l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, Barras Hervé [et al.] 868

Une agentivité organisationnelle pour une transformation durable ?, Crosse Maëlle 884

Une approche intégrée de la réussite étudiante à l'université : Accompagner l'étudiant de l'enseignement supérieur au sein des pratiques enseignantes et du programme de cours, De Clercq Mikaël [et al.] 890

Une carte de campus pour interroger ensemble un agir en faveur de l'inclusion, Gelly-Guichoux Sandrine [et al.] 924

Une démarche SoTL pour favoriser l'alignement pédagogique, Gouin Marie-Michelle [et al.] 933

Usage des espaces d'apprentissage capacitants au service de " l'agir ensemble " : impact sur les processus cognitifs liés à la créativité des étudiants., Diop Amadou [et al.] 944

Vers l'agir ensemble grâce au e-portfolio de compétences, Martin Annick [et al.] . 950

Vécu scolaire des étudiants universitaires dans le contexte des cours en ligne dispensés lors des premières vagues de COVID-19, Roy Normand [et al.] 959

" Un projet interdisciplinaire en gestion. Ou comment entrevoir dès le début d'un diplôme de premier cycle l'importance d'une compréhension globale de l'organisation "., Allain Elodie [et al.] 966

"Changement climatique, transitions et santé": Co-construction" d'un bloc de compétences transversal et adaptable à chaque parcours de formation, Baurès Estelle [et al.] 972

Émergence d'un leadership distribué pour la construction d'un enseignement, Sauvage Basile [et al.] 982

Évaluations digitalisées des apprentissages : l'exemple d'un cours de géopolitique en école supérieure de commerce, Szafrajzen Barbara [et al.] 989

Le développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l"'agir ensemble" 1002

Accompagner l'appropriation des pratiquescomodalesdes enseignantsen situation de pandémie, Gonzalez Andres [et al.] 1002

Agir en réseau pour développer ses acteurs de la pédagogie, Camel Valérie [et al.] 1011

Agir ensemble en communauté de pratique : améliorer la pédagogie universitaire, Demers Stéphanie [et al.] 1018

Agir ensemble pour changer les dispositifs d'évaluation des acquis d'apprentissage à l'université, Barry Anna [et al.] 1025

Agir sur l'apprentissage des étudiants en développant leurs compétences numériques à l'aide d'un edugame, Miseur Ludovic [et al.] 1031

Approches fictionnelles de l'observation des situations pédagogiques et méthodologie de réflexion collective permettant l'élaboration d'une grille d'évaluation au service du développement collaboratif de l'enseignement conçu comme alignement, Enguehard Arthur [et al.] 1041

Ces fleurs qui ont poussé sur le fumier : une autoformation individuelle et collective dans l'enseignement des langues à distance, Delghust Jean-Luc [et al.] 1047

Comment construire du sens pour les enseignants dans l'utilisation des outils numériques après le COVID ? Une étude cadrée par la théorie de l'auto-détermination., Deroche Thomas [et al.] 1056

Comparaison de la perception des valeurs portées par les enseignants du supérieur chez des populations étudiantes françaises et chinoises, Bodart Jean-François [et al.]1062

Construire un environnement d'enseignement-apprentissage dans une approche franco-canadienne en sciences infirmières en contexte international : un savoir-agir complexe et pluriel, Gauthier Myriam [et al.] 1073

Coopér'Action, Camel Valérie [et al.] 1083

De l'urgence à la crise : une recomposition agentive des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, Didier Paquelin 1090

Des dispositifs en faveur d'une culture de la pédagogie collective, Pourcelot-Capocci Charlotte [et al.] 1098

Dispositif de co-développement pour favoriser l'appropriation de l'APC dans une formation de Bachelor Universitaire de Technologie (BUT), Tariba Rajae [et al.] . 1107

Dispositif réflexif pour l'essor des compétences enseignantes, Lefebvre Julie [et al.] 1118

Développement de la pensée critique chez des étudiants de Licence en enseignements d'introduction à la bioéthique, Bodart Jean-François [et al.] 1126

EVES : une recherche-action qui interroge la réflexivité et l'agir ensemble, Challah Rana [et al.] 1134

Effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière en cours de langue étrangère. Retour sur une Recherche Action à l'université de Poitiers, Shtembari Arber [et al.] 1143

Enseignement à distance : Retour sur le vécu professoral, Bouchard Chantal [et al.]1152

Faire converger l'énergie des membres d'un groupe vers un but commun avec le processus de décision par consentement, Weber Hélène 1161

Faire ensemble : genèse d'une recherche collaborative dans le supérieur, Clavel Anna [et al.] 1171

Former aux compétences transversales à l'université : apprendre à travailler en équipe pour mieux agir ensemble, Weber Hélène 1182

Intégrer des vidéos 360◦ en formation des enseignants pour accompagner la formation professionnelle, Roche Lionel [et al.] 1190

L'aventure développementale, un chemin commun, Bouissou Christine 1198

La relation d'accompagnement en pédagogie universitaire, un vecteur de développement mutuel, Dupre Aurélie 1205

Le Learning Center, une clé de voûte pour le développement des compétences collectives, Boraud Anne 1212

Le développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'" agir ensemble ", Lasserre Sophie [et al.] 1221

Le développement du savoir-être des futurs comptables : perceptions et influences, Bérubé Janie [et al.] 1228

Le groupe de codéveloppement comme activité collective pour soutenir l'analyse de pratique individuelle ?, Quinte Jana [et al.] 1238

On ne change pas des pratiques pédagogiques seul !, Karamanos Yannis 1245

Piloter un projet pédagogique à l'échelle d'une composante , une situation de développement professionnel ?, Grolleau Anne-Céline [et al.] 1251

Quand collaborer répond à une " urgence " : l'atout d'une structuration Réseau, Rousseau Marion [et al.] 1259

Regards croisés, via des CP en HE, des actions menées par leur service respectif, Vanwinkel Arlette [et al.] 1267

Renouveler les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : analyser les évolutions et proposer des dispositifs pour agir ensemble, Munoz Grégory [et al.]1272

Repenser l'apprentissage de la méthodologie universitaire par le jeu de rôle, Arents Manon [et al.] 1302

SPOC et vidéos 360◦ pour l'accompagnement réflexif de stagiaires, Petit Matthieu [et al.] 1312

Tensions associées au processus de transition identitaire chez le nouveau professeur d'université, Duchesne Claire [et al.] 1319

Un diagnostic pour enseigner les sciences à l'université, Dhyne Miguël [et al.] . . 1326

Un dispositif d'autoformation aux connaissances technopédagogiques : une recherche orientée par la conception, Meyer Florian [et al.] 1333

Une étude de cas de la dynamique d'une auto-organisation efficace d'une équipe pour résoudre un problème complexe dans un environnement complexe, Dang-Ngoc Tuyet-Tram [et al.] 1341

Vivre une démarche créative, collaborative par l'expérimentation pour valoriser les compétences des apprenants, Vanpoucke Tony 1351

co-production d'une ressource à destination des formateurs d'enseignants dans le cadre d'un groupe de travail de l'Inspé et augmentation du pouvoir d'agir des différents acteurs, Blanchouin Aline [et al.] 1362

Les politiques et stratégies de l"'agir ensemble" 1366

Analyse d'une démarche de recherche-intervention au service de la transformation, Picard-Limpens Cécile [et al.] 1366

Coopétition pour l'agir ensemble autour d'enjeux pédagogiques : le cas d'Angers Loire Campus, Debski Nathalie [et al.] 1377

Développer la (pré-)professionnalisation en Faculté des Lettres : l'écriture professionnelle, Fauth Camille [et al.] 1384

Hilisit : HybrIdation en Licence ScIenTifique – Un projet multi-faces, Jequier Sophie [et al.] 1389

L'agir ensemble dans les " campus connectés ", Beust Pierre [et al.] 1399

La typologie des conceptions des ESS : La dimension enseignement, Larouche Catherine [et al.] 1434

La verticalité d'une politique et l'agir ensemble : le cas de dispositifs " oui-si ", Lefeuvre Sonia [et al.] 1438

Leadership, pédagogie et numérique : investir le tiers espace universitaire, Arnold Deborah 1445

Égalité des sexes à l'université : enjeux des politiques de formation, rétrospectives et perspectives de leur déploiement et mises en œuvre, Couchot-Schiex Sigolène . 1452

Liste des auteurs 1456

Thématique 1

La notion d'"agir ensemble" comme objet d'étude

Ce premier angle d'analyse de la thématique du congrès entend contribuer à circonscrire, préciser, stabiliser la notion en contribuant à sa définition en compréhension (explicitation des attributs) et/ou sa définition en extension (les objets, concepts et courants auxquels elle se rattache ou s'applique). Cette mise en ordre du réel ambitionne d'identifier les dimensions épistémologique et axiologique qui sous-tendent l'« agir ensemble » dans le champ de l'enseignement supérieur. Pourront par exemple être abordés ici : les concepts et cadres théoriques explicatifs des mécanismes de fonctionnement, conditions et contraintes ; les proximités de sens avec les notions de coopération, collaboration ou partenariat si souvent utilisées en pédagogie de l'enseignement supérieur ; les contextes pluriels ; les acteurs, leurs conceptions, leurs gestes et leurs engagements ; les approches, modèles et outils ; les perspectives de déploiement de l'« agir ensemble » dans le monde de demain ; etc.

Agir ensemble lors des stages en enseignement, le point de vue des maîtres de stage

Christophe Baco, Antoine Derobertmasure, Marie Bocquillon et Marc Demeuse

Institut d'Administration scolaire (Université de Mons), Mons, Belgique,

christophe.baco@student.umons.ac.be

antoine.derobertmasure@umons.ac.be

marie.bocquillon@umons.ac.be

marc.demeuse@umons.ac.be

Résumé

Dans le contexte de l'enseignement supérieur, la question de la formation des enseignants est fondamentale. Celle-ci est une formation professionnelle dont le stage constitue une activité majeure. Afin que celui-ci soit formateur, il est nécessaire que les différents intervenants (futur enseignant, maître de stage et superviseur) collaborent avec comme but commun l'apprentissage du stagiaire. Le maître de stage est un enseignant accueillant dans sa classe un futur enseignant et le superviseur est un formateur issu de l'institution de formation des futurs enseignants. Actuellement en Belgique francophone, une réforme de la formation initiale des enseignants entend renforcer le statut des maîtres de stage, notamment en leur proposant une formation. A ce jour, peu de cadres de référence existent à ce sujet en Belgique francophone. Face à ce manque, notre équipe a rédigé une proposition de référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage (Baco, Derobertmasure & Bocquillon, 2021). La collaboration ou « l'agir ensemble » du maître de stage avec le superviseur, mais aussi avec le stagiaire, est opérationnalisée dans ce référentiel. La littérature scientifique (e.g. AEQES, 2014 ; Portelance, Caron & Murray-Dugré, 2019) indique que cette collaboration ne va pas de soi.

Dans ce contexte, un questionnaire a été rédigé à partir du référentiel et a été administré à 854 maîtres de stage de l'enseignement obligatoire ayant encadré au moins un stagiaire ces 5 dernières années. Il leur a permis de se positionner face à des tâches inhérentes à la fonction de maître de stage en indiquant, pour chaque item, leur niveau de maîtrise déclaré et le niveau de maîtrise idéal que devrait avoir un maître de stage.

A partir de l'ensemble des résultats de l'enquête (Baco, Derobertmasure, Bocquillon & Demeuse, 2021 ; soumis) et de verbatim de maîtres de stage interrogés, cette communication propose une analyse inédite centrée sur la question de l'agir ensemble dans le contexte des stages. Les résultats montrent notamment que les maîtres de stage indiquent ne pas maîtriser de manière équivalente les différentes tâches liées à la collaboration. De même, ces tâches ne sont pas considérées comme aussi pertinentes les unes que les autres pour encadrer un stagiaire de la meilleure des manières.

Les résultats permettent de formuler des pistes d'amélioration de la formation des maîtres de stage et des enseignants.

Abstract

In the context of higher education, the issue of teacher education is fundamental. It is a professional training in which the internship is a major activity. In order for it to be formative, it is necessary that the different actors (future teacher, cooperating teacher and supervisor) collaborate towards a common goal : the trainee's learning. The cooperating teacher is a teacher who welcomes a future teacher into his or her classroom and the supervisor is a trainer from the training institution for future teachers. Currently in French-speaking Belgium, a reform of initial teacher education is intended to strengthen the status of cooperating teachers, by offering them training. To date, few reference frameworks exist on this subject in French-speaking Belgium. Faced with this lack of framework, our team has drafted a proposal for a reference framework of competences for the training of cooperating teachers (Baco, Derobertmasure & Bocquillon, 2021). The collaboration or "acting together" of the cooperating teacher with the supervisor, but also with the trainee, is operationalized in this reference framework. The scientific literature (e.g. AEQES, 2014; Portelance, Caron & Murray-Dugré, 2019) indicates that this collaboration cannot be taken for granted.

In this context, a questionnaire was drafted based on the reference framework and administered to 854 cooperating teachers who had supervised at least one trainee over the last five years. It enabled them to position themselves in relation to the tasks inherent to the function of a cooperating teacher by indicating, for each item, their declared level of mastery and the ideal level of mastery that a cooperating teacher should have in their opinion.

Based on all the results of this survey (Baco, Derobertmasure, Bocquillon & Demeuse, 2021; submitted) and the verbatim of the interviewed cooperating teachers, this paper proposes an original analysis focused on the question of "acting together" in the context of internships. The results show, in particular, that cooperating teachers indicate that they do not master, with the same level of mastery, the different tasks related to collaboration. Similarly, these tasks are not considered equally relevant to train a preservice teacher in the best way possible.

The results allow us to formulate ways to improve the training of both the cooperating teachers and the teachers.

Mots-clés

Formation initiale des enseignants, stages, maîtres de stage, référentiel de compétences, niveau de compétence déclaré

1. Contexte de la recherche et cadre théorique

La formation des enseignants n'est ni une formation dans laquelle des contenus sont transmis de façon déductive, ni une formation où l'on apprend uniquement sur le « tas », mais bien une formation professionnelle alliant théorie et pratique. Dans cette perspective, le stage est une activité majeure de la formation des enseignants. Afin que celui-ci soit formateur, il est nécessaire que les différents intervenants collaborent entre eux avec comme but commun l'apprentissage du stagiaire. Lors d'un stage, il est commun d'évoquer que les 3 acteurs principaux, le stagiaire, le maître de stage et le superviseur, forment la triade. Le maître de stage[1] est un enseignant accueillant sur le terrain d'exercice de son métier un enseignant en formation et le superviseur est un formateur issu de l'institution de formation des futurs enseignants. Actuellement en Belgique francophone, une réforme de la formation initiale des enseignants entend renforcer le statut des maîtres de stage, notamment en leur proposant une formation. A ce jour, bien que les maîtres de stage effectuent des tâches différentes de celles d'un enseignant et qu'un ensemble de chercheurs s'accordent pour dire qu'un bon enseignant n'est pas nécessairement un bon maître de stage, peu de prescrits et de cadres de référence existent en Belgique francophone. Face à ce manque, notre équipe a rédigé, sur base de la littérature scientifique et d'autres référentiels, une proposition de référentiel de compétences

[1] Enseignant associé au Québec, cooperating teacher, formateur de terrain.

pour la formation des maîtres de stage (Baco, Derobertmasure & Bocquillon, 2021). La collaboration du maître de stage avec le superviseur, mais aussi avec le stagiaire, est opérationnalisée dans le référentiel. Celui-ci comporte 6 compétences listées dans le tableau 1.

Tableau 1. Compétences du référentiel

1. Interagir avec le futur enseignant
2. Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée
3. Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant
5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer
6. Co-encadrer le futur enseignant

En ce qui concerne la collaboration entre le maître de stage et le superviseur sur laquelle se centre cette communication, il existe une différence culturelle entre les institutions de formation dont la culture est liée notamment aux contenus théoriques et les enseignants qui se questionnent sur la pertinence de ces derniers et justifient leurs pratiques à partir de leur expérience plutôt qu'à partir de savoirs théoriques (Portelance, Caron & Murray-Dugré, 2019). Les superviseurs, quant à eux, n'accordent pas toujours assez d'importance aux pratiques issues de l'expérience des maîtres de stage (AEQES, 2014).

Afin de mieux percevoir la compréhension que les maîtres de stage ont de leur rôle au sein de la formation des futurs enseignants, un questionnaire a été rédigé à partir des compétences du référentiel. Celui-ci a été administré en ligne à 854 maîtres de stage belges francophones ayant encadré au moins un stagiaire ces 5 derniers années. Ces maîtres de stage enseignent dans l'enseignement obligatoire (maternel, primaire et secondaire).

A partir de l'ensemble des résultats de l'enquête (Baco, Derobertmasure, Bocquillon & Demeuse, 2021 ; soumis) et de verbatim de maîtres de stage interrogés, cette communication propose une analyse inédite centrée sur la question de l'agir ensemble dans le contexte des stages.

2. Résultats

L'analyse des réponses au questionnaire à l'aide d'outils statistiques (analyse factorielle en composantes principales) a permis d'identifier 4 grandes composantes de la fonction d'un maître de stage. La première a été baptisée « co-encadrer et analyser ses propres pratiques » (Baco, Derobertmasure, Bocquillon & Demeuse, soumis). Selon cette dimension, un maître de

stage doit être en mesure d'identifier les différences de points de vue qui peuvent exister entre le superviseur et lui-même afin d'en discuter. De plus, le maître de stage doit être en mesure d'analyser ses pratiques selon différentes sources et à partir de différents processus réflexifs. De même, il doit être en mesure d'argumenter ses choix et de justifier ses choix à partir du contexte, d'arguments pédagogiques et/ou éthiques. En outre, le maître de stage doit être capable de choisir avec le superviseur des pratiques professionnelles qu'il présentera au stagiaire. Toutefois, cette analyse peut être précisée avec les résultats portant sur le niveau de maîtrise déclaré et idéal des maîtres de stage. En effet, selon l'auto-évaluation des maîtres de stage réalisée via le questionnaire, tous les aspects que nous venons de citer ne sont pas maîtrisés de manière équivalente. En outre, tous ces aspects ne sont pas considérés par les maîtres de stage comme aussi pertinents les uns que les autres pour encadrer un stagiaire de la meilleure des manières.

2.1. Situation réelle et situation idéale

Pour chacun des aspects de la dimension « co-encadrer et analyser ses propres pratiques », les maîtres de stage devaient, au moyen d'une échelle de Likert à 6 niveaux[2], déclarer leur niveau de maîtrise actuel et le niveau qu'ils devraient avoir, dans l'idéal, pour encadrer un stagiaire de la meilleure des manières.

La figure 1 présente, à titre d'exemple, le niveau de maîtrise déclaré actuel et le niveau de maîtrise considéré comme idéal par les maîtres de stage pour trois items du questionnaire. Comme le montre cette figure, l'autoévaluation des maîtres de stage varie d'un item à l'autre, ce qui laisse penser que les maîtres de stage ne se sentent pas aussi compétents pour justifier leur action à partir d'arguments pédagogiques ou éthiques que pour justifier leur action à partir du contexte. A ce sujet, c'est la justification à partir du contexte qui semble la mieux maîtrisée, car elle se caractérise par une grande proportion de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » et une très faible proportion de réponses « faible maîtrise ou moins ». Les verbatim suivants montrent l'importance d'une justification à partir du contexte selon des maîtres de stage : « *Comme dit précédemment il y a beaucoup trop peu de contacts avec les formateurs et leur vision des choses est trop souvent livresque, ce qui fait qu'il y a souvent un énorme décalage entre les profs des hautes écoles et la réalité de terrain.* » ; « *Le regret c'est*

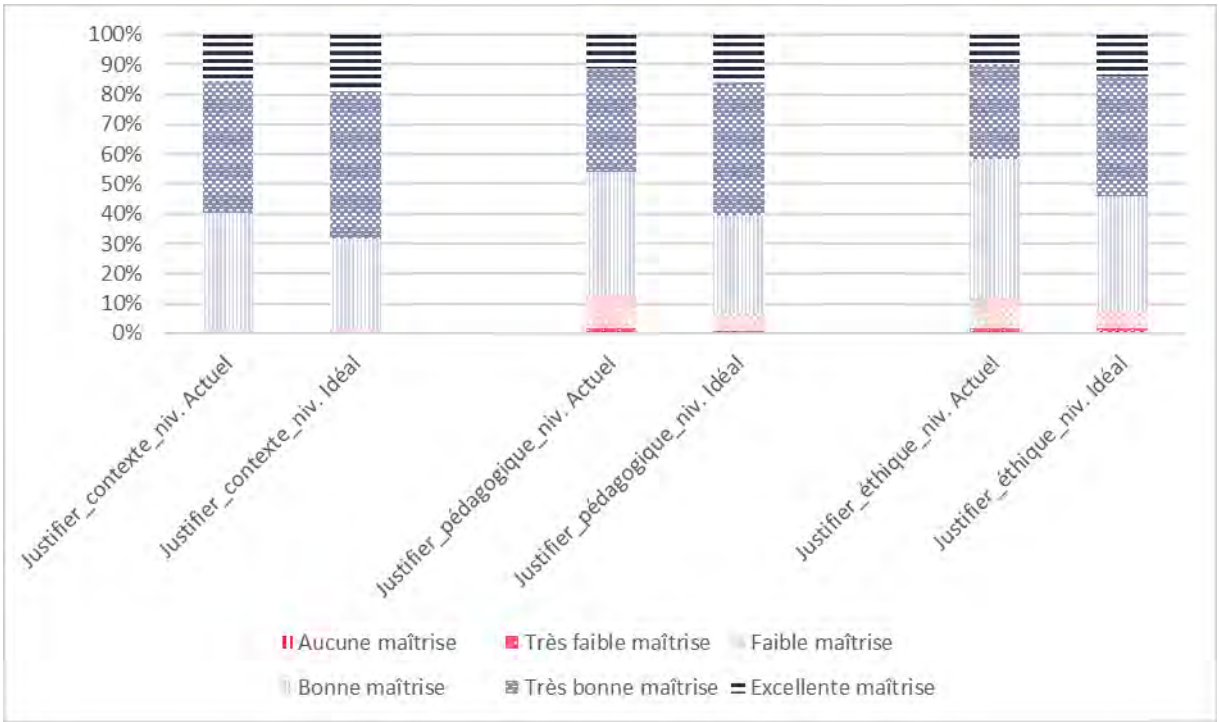
[2] Les 6 niveaux de l'échelle de Likert sont : « aucune maîtrise ; « très faible maîtrise » ; « faible maîtrise » ; « bonne maîtrise » ; « très bonne maîtrise » ; « excellente maîtrise ».

que parfois les pédagogues restent trop rigides face aux pratiques de classe utilisées par l'enseignant. Celles-ci ne sont pas toujours inscrites dans les différentes lignées pédagogiques mais fonctionnent avec un certain public ». Dans le même sens, la justification éthique semble moins bien maîtrisée que la justification à partir d'arguments pédagogiques, car moins de maîtres de stage estiment être en mesure de justifier leur action avec des arguments éthiques avec une « très bonne ou une excellente maîtrise » qu'avec des arguments pédagogiques.

En ce qui concerne le niveau de maîtrise idéal, on peut remarquer que les maîtres de stage ont une appréciation des compétences d'un maître de stage idéal qui reflète en quelque sorte leur niveau de maîtrise. En d'autres mots, l'item qui était le mieux évalué (justifier_contexte) est celui pour lequel une plus grande proportion de maîtres de stage s'accorde pour dire qu'un maître de stage, dans l'idéal, maîtrise cette compétence avec une très bonne ou une excellente maîtrise. Dans le même sens, la justification à partir d'arguments pédagogiques est évaluée plus positivement que la justification à partir d'arguments éthiques.

En outre, lorsque l'on compare, pour chaque aspect, le niveau actuel et le niveau idéal, on observe que la proportion de maîtres de stage déclarant que, dans l'idéal, un maître de stage doit maîtriser une compétence avec une très bonne ou une excellente maîtrise est toujours supérieure à la proportion de maîtres de stage déclarant ce même niveau de maîtrise pour cette même compétence. De même, le nombre de maîtres de stage déclarant que, dans l'idéal, une compétence doit être maîtrisée avec une faible maîtrise ou moins est toujours égal ou inférieur à la proportion de maîtres de stage déclarant ce même niveau de maîtrise pour une même compétence.

Figure 1. Répartition des réponses (N = 854) entre les niveaux de l'échelle de Likert, pour les items relatifs à la justification de ses actions (situation actuelle et situation idéale)



3. Discussion et conclusion

La partie des résultats présentée met en avant que les maîtres de stage lient l'analyse et la justification des pratiques avec les items portant spécifiquement sur la collaboration avec le superviseur. Cela laisse à penser qu'ils considèrent en effet que le stage doit être co-construit et que les différents intervenants doivent avoir l'occasion de débattre en vue d'harmoniser leurs points de vue.

En ce qui concerne la différence de culture entre les superviseurs des institutions de formation et les maîtres de stage, la présente étude montre qu'une plus grande proportion de maîtres de stage estime qu'un maître de stage doit être capable de justifier ses pratiques à partir du contexte qu'à partir d'arguments pédagogiques et/ou éthiques avec, a minima, une très bonne maîtrise. De même, en ce qui concerne leur autoévaluation, un plus grand nombre de maîtres de stage déclare justifier ses pratiques à partir du contexte qu'à partir d'arguments pédagogiques et/ou éthiques. Par ailleurs, en comparant les situations actuelle et idéale, la présente analyse est une première approche pour une analyse des besoins de formation des maîtres de stage.

Ces résultats soutiennent que les aspects mis en avant dans le référentiel et repris dans le questionnaire sont pertinents pour la fonction de maître de stage selon les maîtres de stages

eux-mêmes. Le fait que certains aspects soient plus valorisés que d'autres offre des pistes de réflexion pour perfectionner l'agir ensemble. Par exemple, il est possible de se demander si les maîtres de stages sont bien conscients de la nécessité et de l'intérêt de justifier leurs pratiques à partir d'arguments éthiques. De même, seulement 29% des maîtres de stage affirment avoir l'occasion de se concerter avec des superviseurs lors de chaque stage (Baco, Derobertmasure, Bocquillon & Demeuse, 2021). Dans l'optique d'un agir ensemble, il serait donc intéressant d'analyser plus en profondeur les moments d'échange entre les superviseurs et les maîtres de stage, ce que soutiennent ces maîtres de stage : « *Je voudrais seulement insister sur la nécessité d'avoir plus de concertation avec les hautes écoles AVANT de recevoir un ou une stagiaire.* » ; « *Les liens entre le maître de stage et l'école de l'étudiant devraient être plus importants avant le stage (une réunion collective d'informations au minimum). Les objectifs du stage devraient être plus explicites afin d'éviter les mauvaises surprises.* ».

Références bibliographiques

AEQES (Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur). (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES (éditeur responsable : C. Duykaerts). Consulté à l'adresse : http://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf

Baco, C., Derobertmasure, A., & Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages, 1*, 3-20. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages, 2*, 3-30. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (soumis). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels.

Portelance, L., Caron, J., & Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Éducation et Formation, e-314,* 85-96. Consulté à l'adresse : http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3

Clarifier le concept de communauté d'apprentissage professionnelle pour penser « l'agir ensemble » dans l'enseignement supérieur

Florian Bertrand[1], Christophe Reffay[1] et Denis Pasco[1]

Laboratoire ELLIADD, Université Bourgogne Franche-Comté, Besançon, France, florian.bertrand@univ-franche-comté.fr

Résumé

Cette communication soulèvera la question de l'« agir ensemble » pour la pédagogie universitaire à travers la présentation d'un axe d'une recherche doctorale visant à étudier les collectifs de professionnels évoluant dans les Nouveaux Cursus à l'Université (NCU) : des plans visant à initier une transformation profonde de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur par le financement de projets d'innovations pédagogiques. Pour cela, ce projet doctoral investit le concept de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) fortement mobilisé dans la littérature internationale pour étudier des structures permettant aux professionnels de l'éducation d'apprendre en continu sur leurs terrains afin d'améliorer leurs pratiques et la réussite des apprenants. Le succès des CAP aujourd'hui est tel que l'on assiste à une explosion du nombre de recherches en ce domaine. Pourtant, cet élan contraste avec des travaux stipulant que le concept de CAP repose sur des fondements théoriques instables (e.g., Waston, 2014). Les raisons de ce manque de clarté conceptuelle se rattachent au développement du champ de recherche des communautés d'enseignants qui recueille un ensemble conséquent de terminologies appliquées à divers contextes éducatifs : communautés de pratiques, communautés épistémiques, communautés discursives, communautés de recherche, communautés d'intérêts, etc. Progressivement, cet ensemble de notions va se cristalliser dans le terme de CAP tant il va obtenir l'attention des praticiens et des responsables en politiques éducatives. De telle sorte qu'aujourd'hui, la clarification du concept de CAP se heurte à l'existence d'une pluralité de perspectives théoriques et à une inflation de son usage pouvant le priver de sa substance au risque qu'il ne soit rien de plus qu'un « mot valise ». Cela explique pourquoi l'agenda de recherche sur les CAP (Hairon, Goh et Kheng, 2015) souligne toujours la nécessité d'une théorisation substantielle du concept et d'une indication claire des caractéristiques spécifiques des CAP qui les distingueraient des formes de collaborations enseignantes alternatives. C'est précisément l'objectif de cette communication dans laquelle les chercheurs s'efforceront de fournir une conceptualisation claire des CAP et de leurs

caractéristiques en s'appuyant sur les connaissances construites dans le cadre d'un travail de revue systématique de la littérature (Bertrand, Pasco et Reffay, 2021) comprenant 109 articles supports. Une démarche à partir de laquelle seront envisagées des perspectives pour investir le concept de CAP dans l'enseignement supérieur. Pour ce faire, cette communication s'articulera en trois temps. Le premier sera consacré à contextualiser l'émergence du concept de CAP dans la littérature et permettra de mieux saisir les contours du phénomène étudié en l'absence d'une définition consensuelle au sein de la communauté de recherche. Un second temps sera consacré à la proposition d'une définition du concept construite à partir de l'identification de ses caractéristiques typiques. Puis, dans un troisième temps, les chercheurs présenteront un modèle théorique préliminaire des CAP reposant sur l'analyse croisée de différents modèles recensés dans la revue systématique. Enfin, la conclusion sera l'occasion de présenter les perspectives de recherche qu'offre ce travail de clarification pour étudier les formes d'« agir ensemble » en matière de pédagogie universitaire dans le cadre des NCU.

Abstract

This paper address the issue of "acting together" for pedagogy in higher education by presenting research that studies the development and functioning of groups of professionals evolving in the New Curricula at University (NCU): plans that aim to initiate a profound transformation of the training offer in higher education by funding pedagogical innovation projects. To this end, this research invests the concept of professional learning communities (PLC), which has been widely used in the international literature to study structures that enable educators to continuously learn in their professional environment to improve teaching practices and learner achievement. Today, the success of PLC is such that there is an explosion of scientific literature studying this type of organization. However, this momentum contrasts with a body of research that consider the notion as a fuzzy or even a questionable concept (i.e., Waston, 2014). The reasons for this lack of clarity are due to the specifies of this research field that gather a wide set of terminologies applied to different educational contexts: communities of practice, epistemic communities, discursive communities, research communities, purpose communities, etc. Progressively, this set of notions is going to crystallize in the term of PLC, as it will get the attention of practitioners and policy makers. Thus, the clarification of the concept of PLC comes up against the existence of a plurality of theoretical perspectives as well as the inflation of its use which can deprive it of its substance at the risk of it becoming a buzzword. This explains why research agenda of PLC still points out the need of a substantive theorization of the concept and a clear indication of its core characteristics, which would distinguish it clearly from

alternative forms of teacher collaboration (e.g., Hairon, Goh & Kheng, 2015). This is precisely the purpose of this paper in which the researchers will attempt to provide a clear conceptualization of the PLC and their characteristics based on the knowledge built in a systematic review of the literature (Bertrand, Pasco, & Reffay, 2021) comprising a selection of 109 articles. An approach from which some perspectives will be considered to invest the concept of PLC in higher education. To this end, this communication is divided into three parts. The first will be devoted to contextualizing the emergence of the concept of PLC in the literature in order to specify the contours of the phenomenon studied in the absence of a consensual definition. A second strand will focus on a proposed definition of the concept based on the identification of its typical characteristics. A third axis will concern the proposal of a theoretical model of PLC based on a content analysis of questionnaires identified in the review which propose a framework for understanding the functioning and/or development of a PLC. Finally, the conclusion will be an opportunity to present the research perspectives offered by the clarification in order to study the forms of "acting together" for pedagogy at the university within organizations such as the NCU.

Mots-clés

Étude de notions en proximité, proposition d'une définition, revue de littérature, communautés d'apprentissage professionnelles

1. Introduction

L'évolution des systèmes éducatifs est marquée par une volonté politique de structurer les établissements en « organisations apprenantes ». L'enseignement supérieur français n'échappe pas à cette tendance comme le suggèrent des déclarations de Frédérique Vidal (ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation) qui, lors de la journée de l'innovation du 4 avril 2018, insistait sur la nécessité d'évoluer vers des « universités apprenantes ». C'est dans cette logique d'action que l'état français déploie les Nouveaux Cursus à L'Université (NCU) : des plans visant à initier une transformation profonde de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur par le financement de projets d'innovations pédagogiques dans lesquels des enseignants collaborent afin de favoriser la réussite des étudiants. Les NCU offrent aujourd'hui un cadre institutionnel potentiellement favorable au développement de formes d'organisations dans lesquelles les acteurs disposeraient des ressources, lieux et accompagnements nécessaires pour innover, progresser, apprendre les uns des autres et documenter leurs apprentissages. Il y aurait donc tout lieu d'étudier ces conjonctures afin d'interroger les ressorts d'un « agir ensemble » au service de la pédagogie universitaire. Une telle recherche supposerait de pouvoir recourir à des cadres théoriques pertinents permettant d'appréhender cet objet sous ses multiples facettes. Cependant, force est de constater qu'ils ne sont pas légion. Face à cela, cette communication aura pour but d'aborder le concept de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui est très employé dans la littérature internationale pour étudier des structures permettant aux professionnels de l'éducation d'apprendre et d'innover au sein d'environnements imprévisibles et changeants afin qu'ils améliorent leurs pratiques et la réussite des apprenants. Cette communication s'inscrit dans une recherche doctorale qui investit le concept de CAP pour étudier les collectifs de professionnels prenant forme dans le cadre des NCU.

Pour initier cette recherche, les chercheurs ont conduit une revue systématique de la littérature du domaine des CAP (Bertrand, Pasco & Reffay, 2021) en procédant à une synthèse d'un corpus de 109 articles sélectionnés dans des bases de données en éducation[1] à partir de mots-clés[2] et de critères prédéfinis[3]. Ce travail a abouti à deux faits marquants qui complexifient les possibilités d'investir le concept de CAP pour l'étude des NCU. D'une part, l'enseignement supérieur est sous-représenté parmi les articles supports. D'autre part, des éléments confirment

[1] Springer Link, Science Direct, Sage journals, EBSCOhost (PsyINFO, PsyARTICLES et Psychology and Behavioral Sciences Collection)

[2] « Professional learning community.ies » et « education »

[3] (1) publication dans une revue à comité de lecture, (2) les CAP au centre de l'étude et, (3) étude empirique.

des assertions stipulant que le concept de CAP repose sur des fondements théoriques instables (e.g., Watson, 2014). Un fait qui s'observe à travers une part significative des références du corpus qui ne définissent pas le concept (35 %) tandis que les articles restant le définissent de manière très variée en le confondant souvent avec d'autres notions comme, communautés de pratiques, communautés épistémiques, communautés discursives, communautés de recherche, ou encore, communautés d'intérêts. Ce constat s'explique par le développement du domaine des communautés d'enseignants dans lequel nombre de concepts mobilisant la notion de « communauté » vont se cristalliser dans le terme de CAP tant il va obtenir l'attention des praticiens et des responsables en politiques éducatives. Ce fait est problématique pour la compréhension des CAP puisque les différents termes qui s'y agrègent marquent l'existence d'une pluralité de significations et d'usages du concept. En cela, ces éléments donnent du crédit aux recommandations d'agendas de recherche sur les CAP (e.g., Hairon, Goh et Kheng, 2015) qui soulignent la nécessité d'une théorisation substantielle du concept et d'une indication claire de ses caractéristiques spécifiques qui le distinguerait de formes de collaboration enseignante alternatives. C'est précisément l'objectif de cette communication qui s'efforcera de fournir une conceptualisation claire des CAP et de leurs caractéristiques en s'appuyant sur les connaissances construites dans le cadre du travail de revue de littérature évoqué plus haut en vue d'envisager des perspectives pour investir le concept de CAP pour l'étude de contextes organisationnels tels que les NCU. Pour ce faire, une partie sera consacrée à contextualiser l'émergence du concept dans la littérature afin de préciser ses contours en l'absence d'une définition consensuelle. Nous verrons cependant qu'il existe de multiples significations derrière les CAP qui exigent un positionnement conceptuel clair. C'est pourquoi, les chercheurs proposeront une définition construite à partir de l'identification des caractéristiques fortes du concept. Puis, les chercheurs présenteront un modèle préliminaire des CAP construit à la croisée de modèles recensés dans leur revue de littérature. La conclusion sera l'occasion de présenter les perspectives de recherche qu'offre ce travail de clarification des CAP pour l'analyse d'organisations telles que les NCU.

2. L'émergence du concept de CAP dans la littérature scientifique : des significations et des usages pluriels

L'émergence du concept de CAP est liée à une succession de réformes des années 90 aux États-Unis qui vont alimenter le mouvement du school improvement[4]. Il s'agissait tout à la fois de documenter les conditions organisationnelles favorables à l'implémentation d'innovations pédagogiques pour étudier si ces dernières étaient en mesure d'influer sur la réussite des élèves. Dans ce contexte, la notion de « communauté » va connaître un essor fulgurant qui va se matérialiser par la multiplication de communautés éducatives dans les établissements. McLaughlin et Talbert (1993) seront les premiers à proposer une conceptualisation des CAP qu'ils entendent comme un contexte dans lequel des enseignants interagissent au sein d'une communauté en vue de coopérer pour le bien commun, engagés dans ce qui constituent de « bonnes pratiques » d'enseignement, en rupture avec les modes traditionnels et dans laquelle l'apprentissage des élèves prend le pas sur la transmission de la matière. Hord (1997) proposera une autre signification des CAP en mettant l'emphase sur le rôle d'un apprentissage collaboratif et du style de gouvernance des organisations dans les dynamiques qui conduisent les enseignants à évoluer dans leurs pratiques. Cet « étirement conceptuel » marque l'existence de plusieurs significations et usages du concept de CAP entre par exemple, des travaux descriptifs de recherches focalisées sur l'étude du fonctionnement de collectifs d'enseignants plus ou moins informels, et des travaux pragmatiques développant un point de vue systémique des CAP qui vise à étudier et à implémenter le développement d'« organisations apprenantes » dans les établissements scolaires. L'existence d'une pluralité de significations des CAP nécessite un positionnement clair sur la manière de définir le concept.

3. Définir le concept à partir de ses caractéristiques typiques

A partir de leur revue de littérature, les chercheurs ont élaboré une définition du concept de CAP entendu comme une organisation éducative à l'initiative d'administrateurs établie dans l'objectif d'améliorer la réussite des apprenants par le développement professionnel de ses membres dans laquelle les responsables partagent leur pouvoir décisionnaire et encouragent les membres à participer à des activités collaboratives les amenant à partager et à investiguer d'un point de vue critique leurs pratiques pédagogiques de manière réflexive et continue. Cette définition repose sur quatre caractéristiques fortes des CAP identifiées à la croisée de données extraites dans le cadre de la revue de littérature. La première de ces caractéristiques correspond à l'objectif des CAP qui consiste à stimuler le développement professionnel des membres en

[4] Un ensemble d'initiatives associant des chercheurs et consultants dans des projets visant à transformer la culture des établissements scolaires et les pratiques d'enseignement dans le but de faire advenir des écoles innovantes

vue d'influer sur la réussite des apprenants. La seconde se rapporte à leur mode d'implémentation, une organisation à l'initiative de l'administration scolaire à qui il incombe de créer la CAP puis de la maintenir dans le temps en investissant son rôle dans la dimension pédagogique et en agissant comme un promoteur du changement. La troisième tient dans le mode de gouvernance des CAP qui se caractérise par un « leadership partagé » où l'administration associe les membres aux décisions en vue de les mobiliser et de les responsabiliser autour d'objectifs communs. Enfin, la dernière caractéristique correspond au mode de fonctionnement d'une CAP caractérisé par la nécessaire participation des membres à des activités collaboratives. Même si cette définition offre une piste pour mieux comprendre ce que l'on entend par une CAP, elle ne résout pas entièrement le manque de clarté conceptuelle soulevé tant on observe l'existence d'une large gamme de dimensions que l'on rattache au concept. Il parait donc nécessaire d'envisager un modèle des CAP à la croisée de ceux déjà existants.

4. Proposer un modèle préliminaire des CAP à la croisée de ceux déjà existants

Pour ce faire, les chercheurs ont procédé à un inventaire des questionnaires présents au sein des articles supports de la revue utilisés pour mesurer l'existence et/ou l'état de développement d'une CAP. Cette démarche est intéressante car l'on exige pour ces questionnaires un modèle clair des dimensions rattachées au concept. Treize instruments ont été sélectionnés et suite à leur lecture, les chercheurs dénombraient 45 dimensions différentes associées au concept. Face à ce panel conséquent, les chercheurs ont formulé l'hypothèse qu'il est possible, à travers une analyse de contenu, d'effectuer des regroupements des dimensions sélectionnées à partir du repérage d'unités sémantiques. Sept dimensions constitutives du concept de CAP ont été identifiées et réparties en deux ensembles catégoriels. Le premier s'articulait autour de l'unité de sens d'un « partage au sein d'une organisation en CAP », c'est-à-dire, tout ce qui a trait aux interactions et aux synergies entre les membres qui modulent le fonctionnement d'une CAP. Deux catégories de dimensions se rattachent à cet ensemble : 1/ un partage des pratiques et des expertises, 2/ un partage des objectifs et des valeurs. Le second ensemble s'articule autour d'une unité de sens qui concerne les « conditions favorables pour le développement et le fonctionnement d'une organisation en CAP », c'est-à-dire, tout ce qui a trait aux conditions contextuelles et/ou structurelles qui impactent la création et le maintien d'une CAP. Cinq dimensions se rattachent à cet ensemble : 3/ un soutien organisationnel et logistique, 4/ un climat favorable, 5/ l'implication de l'administration, 6/ le mode de gouvernance et, 7/ les caractéristiques individuelles. Dans la conclusion, nous expliciterons en quoi la clarification du

concept de CAP et ses caractéristiques peut être employée pour analyser des contextes organisationnels comme les NCU.

5. Conclusion

Le travail de clarification que nous proposons peut servir d'appui à l'identification de perspectives de recherches qui emploieraient le concept de CAP dans l'enseignement supérieur marqué par une volonté politique forte de proposer des dispositifs de formation inédits, adaptés aux besoins des étudiants et en rupture avec les pratiques éducatives antérieures. Cette volonté s'exprime notamment avec le déploiement des organisations comme les NCU qui visent à soutenir les universités engagées dans l'évolution de leur offre de formation et des pratiques pédagogiques. Une première « ligne » de recherche consisterait à étudier le type d'organisation qui émergera des NCU. Pour cela, le modèle préliminaire des CAP que nous proposons pourrait être mobilisé à travers une enquête par questionnaire pour étudier si les acteurs évoluant dans les NCU perçoivent dans leur fonctionnement les traits d'une organisation en CAP. De ces premières investigations pourraient s'ensuivre un travail de modélisation d'une organisation comme les NCU de manière générale et d'une organisation en CAP dans l'enseignement supérieur en particulier. A travers la construction d'outils adaptés à ces formes d'organisations, une autre ligne de recherche pourrait se constituer autour d'investigations questionnant la relation entre le fonctionnement et le développement de CAP dans l'enseignement supérieur, le développement professionnel de leurs membres et l'apprentissage des étudiants. En définitive, le concept de CAP ouvre des perspectives de recherche inédites qui résonnent avec les préoccupations contemporaines de l'enseignement supérieur français en matière d'« agir ensemble » pour la pédagogie universitaire et de lutte contre l'échec des étudiants de premiers cycles.

Bibliographie

Bertrand, F., Pasco, D. et Reffay, C. (2021, 3-7 mai). *Investir le concept de communauté d'apprentissage professionnelle dans l'enseignement supérieur français : une revue de la littérature* [communication orale]. 87e congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Canada. https://www.acfas.ca/node/54428

Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. Y. (2017). A research agenda for professional learning communities: Moving forward. *Professional development in education*, *43*(1), 72-86. https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1055861

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf

McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: strategic opportunities for meeting the nation's educational goals.* Stanford University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357023.pdf

Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British educational research journal*, *40*(1), 18-29. https://doi.org/10.1002/berj.3025

Echec élevé à l'université marocaine : Constat et solutions.

Noura Ettahir[1], Kettani Kamal[1], Aziz Ettahir[1], Mohamed Sbihi[1]

[1]Université Mohammed V de Rabat, Ecole Supérieure de Technologie de Salé - Maroc

nourettahir@yahoo.fr, kamal.kettani@gmx.com, a.ettahir@cnrst.ma, mohamed.sbihi@um5.ac.ma

Résumé

Cette contribution vise à mettre en évidence les déterminants de la réussite universitaire en analysant les données d'une enquête menée au sein de trois établissements à accès ouvert de l'Université Mohammed V de Rabat au Maroc. L'échantillon de 1200 étudiants, inscrits pour la première fois au cours de l'année universitaire 2016-2017, fera l'objet d'une enquête quantitative moyennant un questionnaire d'une cinquantaine d'items.

Les analyses statistiques et économétriques du corpus mettent en relief, d'une part, aussi bien les constations couramment émises sur le taux d'échec élevé des étudiants fraichement inscrits en première année que des prérogatives socio-économiques, hormis celle du genre qui n'a pas d'effet puisque les filles réussissent aussi bien que les garçons, voire légèrement mieux. D'autre part, plusieurs raisons sont souvent moins abordées dans la théorie que dans la pratique semblent avoir un impact positif sur la probabilité de réussite, son passé académique, difficultés qu'il rencontre au sein de l'établissement et avec le corps professoral, le choix des filières, etc. Ces différents motifs structurels, personnels et pédagogiques justifient l'importance de « agir ensemble » dans le domaine de l'enseignement supérieur notamment à travers la mise en place du système « *Bachlor* » associé à un enseignement-apprentissage basé sur les soft skills.

Abstract:

This work aims to highlight the determinants of university success by analyzing data from a survey conducted in three open-access establishments of the Mohammed V University in Rabat, using statistical and economic tools. The survey targeted 1,200 students enrolled for the first time in the 2016-2017 academic year, with around 50 questions.

The results of the survey confirm the findings commonly made on the high failure rate of freshly enrolled students in the first year, and the estimates also highlight the role of socio-economic explanatory variables, with the exception of the gender dimension which does not

exist. has no effect and which highlights, for example, that girls do as well as boys or even slightly better.
The grades also highlight many of the reasons that are often less well understood and commented on and which have a positive impact on the probability of success, such as reasons related to the student's "career", academic background, difficulties encountered. the student with the institution, the teaching staff and the importance of the choice of courses.

Mots clés : conditions humaines, création de dispositifs de gestion de parcours, création de dispositifs de d'accompagnement, échec dans l'enseignement supérieur, abandon dans l'enseignement supérieur

Introduction

Au Maroc, l'éducation comme la santé sont érigées en premier plan des priorités nationales après l'intégrité territoriale. Les années 1980 et 2000 ont connus respectivement le début et l'adoption de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation consacrée au système éducatif, puis vint la période des années 2009-2012 connue sous le nom de « plan d'urgence » pour accélérer la mise en place de la réforme de l'éducation et de la formation avec la révision de 2014. Le programme a permis de mobiliser des financements pour l'ensemble des plans d'actions. Néanmoins, l'apport de ressources tant financières qu'humaines au secteur éducatif était insuffisant pour combler toutes les lacunes d'un système dont les intrants sont aussi diversifiés, complexes et difficilement maîtrisables.

Les problématiques dans lesdites accommodations ont visé des ajustements structurels dont on peut citer, en autres, la lutte contre le redoublement et le décrochage, la mise en place d'un dispositif de tutorat des étudiants, des modules d'enseignement de langues et de TIC, le renforcement et l'orientation des étudiants ainsi que la transmission de la culture de l'entreprenariat.

L'évaluation de cette réforme, après une durée relativement conséquente, met en exergue un échec à goût de regret. Toutes les études et les analyses font état d'un déjà vu et vécu. Par conséquent, une nouvelle réforme est née, en cette rentrée universitaire, sous le nom de « Bachelor Softskillisé ». Dans cette perspective orientée vers l'approche par compétence, notamment celles des soft skills, plusieurs questions se posent : pourquoi le système Bachelor est-il considéré comme une « bouée de sauvetage » de la réforme pédagogique universitaire ? Quelles lacunes ce système pourrait-il combler ? Pourquoi le renforcer par l'enseignement-apprentissage des soft-skills ?

1. Constats et problématisation :

Les travaux qui se rapportent à la pédagogie pointent du doigt plusieurs insuffisances lorsqu'il s'agit de l'échec des étudiants. Parmi celles-ci figurent plusieurs constats :

Constat 1 : la fracture linguistique constatée avec force chez les étudiants arrivant à l'université ne maitrisant ni la langue française (langue d'enseignement dans les parcours supérieurs alors que la langue d'enseignement dans le secondaire est l'arabe), ni les TIC ni la méthodologie du travail universitaire ni les compétences liées au savoir-être.

Constat 2 : l'organisation scolaire, particulièrement cloisonnée, ne facilite pas l'enseignement du savoir-être. C'est à l'apprenant que revient la tâche d'établir le lien entre les contenus de cours, de faire appel à des compétences pré-acquises ou d'acquérir ces compétences en situations (de stage par exemple). Or, tous les parcours ne bénéficient pas de cette option. (Manque d'adéquation entre les connaissances et les compétences).

Constat 3 : le décrochage des étudiants universitaires dans les établissements à accès ouvert permet de constater que « seul un tiers en moyenne des étudiants de l'ensemble des cohortes arrive à obtenir la licence fondamentale » (Bourqiya, 2018, p : 22). Ce décrochage est la conséquence d'un manque de maitrise de la méthodologie du travail universitaire qui caractérise le manque d'intégration pour un étudiant dans un nouvel environnement d'enseignement-apprentissage.

Constat 4 : l'intégration du système bachelor et des soft skills se fera dans le cadre des référentiels et des programmes pour les niveaux de l'enseignement supérieur allant de la L1 à la L4. Cette introduction remet en question les objets autour desquels s'organisent les parcours, ouvrent l'enseignement à d'autres méthodologies et tend à modifier les modes de coordination du travail enseignant traditionnellement régulé par la formule : un professeur, une discipline, une période de cours.

Ces constats posent le principe de la cohérence du système bachelor et des soft skills comme des probabilités cohérentes pour agir ensemble face à l'échec universitaire. Étant au centre d'une nouvelle réforme universitaire, ils semblent offrir un ancrage pour un objectif ultime : préparer les étudiants à la professionnalisation par le bais de développement de leurs compétences méthodologiques, personnelles, professionnelles et citoyennes. In fine, ils ont pour ambition de de doter l'étudiant de compétences linguistiques (langues étrangères, communication interpersonnelle), comportementales (travail en équipe, capacité à apprendre à apprendre et à apprendre tout au long de la vie, facilité d'intégration, l'innovation, le marketing de soi), professionnelles (réussir sa préparation à la professionnalisation, maitriser sa communication professionnelle, …), etc. En plus certaines formations vont intégrer dans

leur cursus des stages et des formations en alternance ce qui va renforcer surement l'expérience professionnelle des lauréats.

La volonté de relever ces défis passe, avant tout, par l'identification et l'analyse des facteurs influençant la réussite ou l'échec des étudiants. Relever ces facteurs est, pour nous, un travail préalable afin d'accompagner les besoins de l'étudiants, ceux de l'enseignant et ceux de l'institution dans la conduite du système « bachelor softskillisé ».

Pour illustrer nos propos, nous proposerons les résultats d'une étude empirique menée auprès des étudiants inscrits pour la première fois en première année de la licence fondamentale des filières universitaires à accès non régulé. Le choix de cette cible est justifié par l'échec massif qui la caractérise en raison de plusieurs enjeux structurels et individuels.

L'objectif de l'étude empirique est double. Il s'agit d'identifier et d'analyser, à l'aide des outils économétriques, les facteurs qui peuvent déterminer la réussite ou l'échec en première année universitaire à partir d'un sondage réalisé auprès 14 filières de trois établissements à accès ouvert de l'Université Mohammed V de Rabat.

2. Méthodologie :

Pour illustrer nos propos, la collecte des données de cette étude a été effectuée sur la base d'un questionnaire en langue française. Le sondage a touché une population constituée par des étudiants inscrits en première année au titre de l'année universitaire 2016-2017 (pour la première fois) et réinscrits en 2017-2018 dans les filières à accès ouvert.

Un questionnaire initial a été administré aux étudiants de la population cible à travers une enquête pilote afin de voir tester son applicabilité pratique. A l'issue de cette opération, le questionnaire final établi a comporté 50 questions. L'échantillon est stratifié par filière d'étude et à l'intérieur de chacune des strates, il a été procédé à un tirage au hasard des étudiants. L'échantillon final obtenu est de 1200 étudiants, toutes filières confondues

Le questionnaire regroupe cinq grands groupes de facteurs liés à la fois aux caractéristiques personnelles de l'étudiant (âge, motivation, genre, etc.), à son parcours scolaire précédant l'université, à son environnement socio-économique et socioculturel, aux pratiques « métiers d'étudiant » et aux difficultés rencontrées dans les études. Les données collectées ont été saisies à l'aide du logiciel Sphinx et traitées et analysées avec le logiciel SPSS.

L'enquête s'est déroulée entre février et avril 2018, période représentant la fin du premier semestre, dans trois établissements à libre accès de l'université Mohammed V de Rabat : la Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales d'Agdal, la Faculté des sciences et la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Les filières que l'enquête a touchée sont les suivantes : sciences économiques et gestion, sciences juridiques (sections arabe et française), sciences (science de la matière physique-chimie, sciences mathématiques et informatiques),

lettres et sciences humaines (étude arabes, études françaises, études islamiques et études anglaises).

La répartition entre les étudiants de sexe masculin et féminin est équilibrée dans cet échantillon (soit 51% de filles et 49% de garçon). La population enquêtée est totalement d'origine marocaine et tous célibataires. Ces deux dernières variables ne présentant pas un caractère de variabilité inter-individus ; elles ne feront plus d'objet d'attention particulière dans la suite de cette étude.

L'échantillon révèle que la moyenne d'âge lors de l'obtention du Bac est de 18 ans. Les étudiants enquêtés proviennent en général de familles dont le revenu moyen est de 5000 dirhams du père (entre 4000 et 6000 dirhams). La taille moyenne du ménage est de 4 personnes. Quant à la durée du trajet aller-retour de l'établissement, elle est en moyen de 1h15 et la distance est en moyen de 10.5 kilomètres.

3. Résultats et interprétation

Pour identifier les déterminants et les facteurs explicatifs du phénomène de l'échec et de la réussite des étudiants, nous avons fait appel au modèle économique le logit multinomial ordonné. Le modèle logit qui a été adopté présente trois éventualités pour la variable d'intérêt (Y) :

- Y=1, si l'étudiant n'a validé ni le 1er semestre ni le 2ème semestre ;
- Y=2, si l'étudiant reprend au moins un modèle et a validé au moins un autre de la première année ;
- Y=3, si l'étudiant a validé les deux semestres.

Sur la base des données collectées, les résultats saillants obtenus à l'issue des deux premiers semestres à l'université montrent que :

1- Les filles sont légèrement plus performantes que les garçons. On peut considérer ce résultat comme conforme à celui trouvé par plusieurs auteurs étant donné le pourcentage faible (1%) de différence. Le sexe est alors sans effet sur la réussite universitaire des étudiants.

2- 15,2 % des étudiants ont totalement échoué leur année académique et reprennent l'année. Dans la réalité ce phénomène d'échec est nettement plus important. En effet, d'après le Ministère de l'Education Nationale, le taux d'échec en première année universitaire est de 30 % pour les filières à accès libre, soit un niveau supérieur à la moyenne nationale qui est de 17 %.

3- La première constatation est que 45 % des sondés qui ont obtenu le baccalauréat à 17 ans et moins réussissent entièrement leur première année. Le taux de succès retombe à 18 %

pour les étudiants ayant obtenu leur baccalauréat à l'âge de 21 ans ou plus. Il en ressort également qu'uniquement 30 % des étudiants sont assidus et assistent à plus de 75 % de leurs cours.

4- Par contre, l'expérience scolaire, que traduisent la mention obtenue au baccalauréat, le nombre d'année redoublées dans le secondaire et le fait de n'avoir pas intégré directement l'université, influence fortement le taux de réussite des étudiants. Les titulaires d'un baccalauréat en sciences mathématiques ont une probabilité de réussite de 30 % de plus à celle des titulaires d'un baccalauréat en sciences expérimentales. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les titulaires du baccalauréat en sciences mathématiques optent pour des filières qui correspondent à leur formation pré-universitaire et la plupart des matières étudiées en première année l'ont déjà vu. Ceci peut être possible grâce à la rigueur dans le travail inculqué aux élèves de cette branche qui devient une habitude gardée après leur passage à l'universitaire.
5- Comme attendu, la mention obtenue au baccalauréat sort avec des coefficients positifs et significatifs. Un étudiant ayant obtenu le bac avec la mention « Bien ou plus » présente une probabilité supérieure de 20 % de réussir les deux semestres comparativement à ses camarades qui ont obtenu une mention « passable ». L'effet psychologique et la volonté de vouloir faire partie toujours des studieux peuvent expliquer ce résultat.
6- Quant au nombre d'années redoublées dans le secondaire, il agit négativement et significativement sur la réussite universitaire. Le fait de redoubler une fois diminue la probabilité de réussir les deux semestres de l'ordre de 24% de plus. Suivant la même logique, redoubler deux fois et plus amenuise davantage les chances de réussir totalement l'année de l'ordre de 35 % de plus. Ces sous-performances dues au passé scolaire peuvent puiser dans les mêmes sources de difficultés (insuffisance d'encadrement, manque de moyens financiers, etc.) que celles auxquelles l'étudiant a dû être confronté au lycée.
7- Curieusement, nos estimations montrent que les étudiants n'ayant pas intégré directement l'université après l'obtention du baccalauréat en exerçant une activité juste après ou pour d'autres raisons réussissent mieux leurs études à l'université. Leur probabilité de réussir les deux semestres de la première année est doublement élevée que leurs camarades qui n'ont pas trainé entre le lycée et la faculté. Une explication possible est que ces étudiants aient pu avoir suffisamment du temps pour s'orienter vers les parcours qui leur conviennent le mieux.
8- Par ailleurs, indépendamment de leurs parcours scolaires passés, les étudiants assidus qui assistent régulièrement à leurs cours, au même titre que ceux dont la fréquence de révision est soutenue dans le temps, réussissent mieux leur première année à l'université. En effet, on estime que leur probabilité de performer en étant présents à plus de trois quarts des

cours magistraux augmente de 25% par rapport à leurs camarades qui assistent à moins de la moitié de ces cours. De même, réviser la veille de l'examen réduit les chances de le réussir en plus de 15%.

9- Les perceptions des étudiants de la relation qui les relie aux personnels de l'université sont positives et apaisées les aident à bien s'insérer dans leur nouvel environnement et en corollaire réussir la première année, le regard qu'ils portent à leur relation avec leurs enseignants jouent plutôt dans le sens inverse. Contre toute attente, le fait de ne pas avoir des difficultés avec les professeurs ressort avec un effet négatif et significatif sur la probabilité de réussite en première année. Ainsi, les étudiants se percevant comme étant « en conflit » supposé ou réel avec leurs professeurs ont 12 % de chances supplémentaires de valider l'année. La raison en est peut être que l'étudiant qui a des difficultés avec un professeur aspire à prouver à ce dernier qu'il peut s'en sortir et faire partie des bons éléments du groupe, ce qui l'incite à donner de son mieux et à s'investir davantage. De même, on peut penser que les étudiants qui ne sentent pas en conflit avec leurs professeurs sont les plus passifs et les moins intéressées par l'assimilation des cours et du coup rentrent peu en contact avec leurs professeurs.

10- Le milieu social de l'étudiant n'est pas sans effet sur ses résultats universitaires. Ainsi les étudiants issus d'un milieu défavorisé et qui bénéficient d'une bourse d'études performent mieux que leurs camarades sans bourses. Leur probabilité de réussite en première année est 19 % supérieure.

11- Ceux parmi les étudiants dont le père est relativement jeune et instruit s'en sortent mieux. Le rôle que joue le niveau d'instruction de la mère dans la réussite de leurs enfants est sans équivoque. En effet, le fait d'avoir une mère dont le niveau d'instruction est « secondaire-universitaire » par rapport à un étudiant de mère sans niveau, voire illettrée, augmente de plus de 10 % la chance de réussir.

Conclusion et recommandations

L'exercice qui a été mené de l'identification des facteurs influençant le résultat devrait permettre aussi de trouver des points d'application en vue de l'amélioration du taux de réussite des étudiants de1ere année. Certes, le phénomène est complexe et régi par un nombre important de facteurs explicatifs, néanmoins on peut tirer de cette analyse quelque pistes de réflexion pouvant déboucher sur des mesures de réduction de l'échec en première année universitaire.

A l'issue de cette étude, il ressort que les performances de l'étudiant en première année universitaire sont en fonction d'une combinaison de facteurs divers et complexes liés à la fois à ses caractéristiques personnelles (âge, motivation, etc.), à son parcours scolaire précédent

l'université, à son environnement socio-économique et socioculturel, aux pratiques du « métier d'étudiant » et aux difficultés rencontrées dans les études. Parmi ces variables, celles qui sont liées au parcours de l'étudiant, aux pratiques du « métier d'étudiant » et aux difficultés rencontrées dans le cadre universitaire sont beaucoup plus susceptibles d'influencer la réussite universitaire comparativement aux facteurs qui touchent le milieu socioéconomique de l'étudiant.

Seraient en mesure d'augmenter les chances de réussite des étudiants de première année à l'université les réformes visant à :

- Clarifier les débouchés professionnels pour chaque filière et aider les étudiants à s'engager dans des parcours d'étude correspondant à leurs projets professionnels ;
- Apporter un soutien pédagogique et un accompagnement aux nouveaux inscrits à l'université si les moyens alloués au corps professionnels ;
- Apporter un soutien ou un suivi particulier aux étudiants ayant connu l'échec dès leur première année en travaillant à leur redonner de la confiance et à susciter ou à maintenir éveillée la « flamme de la motivation ». Cela peut se faire, par exemple, en œuvrant à (re) construire leur conviction d'avoir fait le bon choix d'orientation, et à mieux renforcer ou à capitaliser leurs expériences des pratiques du « métiers d'étudient »

Références bibliographiques :

(1) **Beffy M, D. Fougère et A.Manuel (2009).** « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », Economie et Statistique, V 422, n.01, 31-50.

(2) **Lambert-Le Mener M. 2012.** « La performance académique des étudiants en première année universitaire : influance des capacités cognitives et de la motivation ». Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgone (IREDU-CNRS).

(3) **Michaut C. (2004).** « L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire », article cité Annoot E et Fave-Bonnet M6F. « Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer ». Le Harmattan Paris.

(4) **Morlaix S.B (2012).** « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire ». Revue française de pédagogie, no 180.

(5) **Navez-Bouchanine F. (1989).** « Enquête, mode d'emploi, techniques d'enquête et collectes de données ». Editions Al khattabi. Casablanca.

Examination de la relation entre la motivation, l'engagement et la performance des étudiants dans un MOOC au sein de l'Université Cadi Ayyad: une approche de modélisation par équations structurelles.

AbdelghafourEL ISSI

Doctorant en Sciences d'Economie, Université Cadi Ayyad, Marrakech

Groupe de recherche en Innovation, Responsabilités et Développement Durable (INREED)

102, Assif C- Marrakech , 40000

Aelissi .elissi@gmail.com

Résumé :

Les Moocs se sont imposés comme un outil bouleversant le paysage de l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale ; c'est une opportunité pour améliorer la qualité de la formation et des situations d'enseignements/ apprentissages performantes. Cet article examine la relation entre la motivation, l'engagement et la performance des étudiants à l'aide d'une modélisation par équations structurelles et des données collecté auprès d'un échantillon de 450 étudiants de la première année via un questionnaire, pour le Mooc "comptabilité générale". Trois hypothèses sont testées : (a)La motivation serait un facteur prédictif de l'engagement des étudiants dans le Mooc ; (b) L'engagement serait un facteur prédictif de la performance dans le cours ; (c) La motivation serait un facteur prédictif de la performance dans le cours. Les résultats montrent que la motivation est un facteur prédictif significatif de l'engagement au cours, de plus l'engagement est un facteur prédictif de la performance ; les résultats suggèrent que promouvoir la motivation des étudiants et leur engagement pourraient améliorer leur performance dans un Mooc.

Mots clés : Mooc ; Motivation ; Engagement ; Performance ; Equations structurelles

Introduction :

L'université marocaine a connu ces dernières années une forte croissance des effectifs des étudiants ; elle se retrouve donc confrontée à plusieurs défis et contraintes concernant le faible taux d'encadrement pédagogique face au nombre très élevé des étudiants ; cette massification n'a pas été accompagnée suffisamment en matière des exigences en formation des ressources humaines et en infrastructures. L'université Cadi Ayyad dont le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter, avec des amphithéâtres engorgés, avec seulement 100 places pour 148 étudiants, les conditions socio-économiques des étudiants venant des milieux défavorisés, ce qui conduit à des taux important d'échec et d'abandon (25% d'abandon en première année) ce qui répercutera négativement sur la qualité de l'enseignement et d'apprentissage des étudiants, surtout dans ces universités à accès libre où les ressources humaines et les capacités d'accueil sont limitées (Bendaoud .R et al., 2016).

En vue de dépasser ces défaillances et problèmes dans l'université marocaine et à l'instar des universités internationales, un dispositif innovant qui s'inscrit dans l'innovation pédagogiques est mis en place à l'image de e-Learning, c'est les Mooc (massive online open courses) ; un nouvel moyen pour des enseignements/apprentissages performants. Entre 2012 et 2016, des centaines d'établissement

De l'autre côté, les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux raisons possibles de l'attrition des étudiants dans Mooc en examinant des variables telles que la motivation et l'engagement (Khalil et Ebner, 2014).

L'objectif de ce travail est de voir dans quelle mesure les Moocs contribuent-ils à la réussite et la performance des étudiants pour le Mooc " comptabilité générale" ? Tout en examinant à l'aide d'un modèle conceptuel : (a) la relation entre la motivation et l'engagement des étudiants d'un côté et (b) l'engagement et la performance des étudiants d'un autre côté.

A cette fin, nous avons mobilisé dans un premier temps une revue de littérature sur la motivation, l'engagement, et la performance dans un Mooc, pour définir par la suite le modèle conceptuel et hypothèses de la recherche, ensuite la méthodologie adoptée, à savoir la source des données , variables à mesurer, puis l'analyse de données tout en testant la pertinence prédictive du modèle et le test d'hypothèses . La comparaison des moyens des deux échantillons indépendants par le test Z est adoptée pour étudier l'effet des variables indépendantes sur la performance des étudiants concernant l'apprentissage via Moocs, contre les étudiants qui n'ont pas accédé aux Moocs ; ensuite nous avons discuté les résultats

obtenus, identifier les limites de la recherche et des renseignements pour des recherches futures.

1 Revue de littérature :

L'apparition de nouveaux modèles d'apprentissage rend le processus d'apprentissage plus flexible d'autant pour les enseignants que pour les étudiants, cette flexibilité qui se manifeste pour certaines institutions dans l'offre de formations qui donnent plus de liberté aux étudiants dans leurs apprentissages, d'apprendre à leur rythme, quand ils le veulent, n'importe où ils le veulent.

(George Simmens et Stephens Downes, 2008) étaient convaincus que les apprenants doivent posséder leur propre espace d'interaction, George Simmens commence à produire des cours, des ressources et de les partager.

George Simmens 2004, a écrit un article qui décrit une théorie d'apprentissage à l'ère du numérique, comment cela avait de l'impact sur la conception de l'expérience de l'apprentissage ?

1.1 La motivation, l'engagement et la performance des étudiants dans les Moocs.

Plusieurs recherches ont été mobilisées pour examiner divers modèles d'activités des étudiants dans des Moocs, dans le but de créer des grandes catégories d'étudiants.

A l'Université de Stanford, (Kizilcec, et al., 2013) ont adopté le K-means pour examiner les étudiants dans trois Moocs, en se basant sur les données d'activités ; ils ont trouvé que les étudiants se sont répartis en quatre catégories : les finissants(ceux qui ont achevé la plupart des travaux) ; les vérificateurs(étudiants ayant effectué peu de travaux mais qui ont engagé à voir les vidéos) ; les désengagés (étudiants ayant commencé l'activité au début , mais ils ont cessé plus tard) ; et ceux qui visionnent des vidéos uniquement au début du cours.

(Phill Hill, 2013) lui aussi a décrit plusieurs types de comportements dans un Mooc ; le premier type des participants est celui des absents, tandis que la moitié des inscrits ne visitent pas le cours, la deuxième catégorie est celle des « testeurs » ils regardent généralement quelques vidéos puis ils disparaissent , la troisième catégorie est celles des « auditeurs » , ils suivent toutes les vidéos mais ils ne participent pas aux exercices par manque du temps ou d'intérêt , « les désengagés » ils sont actifs au début du cours puis s'en désintéressent, et finalement les « assidus » qui regardent toutes les vidéos et réalisent la quasi-totalité des

activités. Il faut donc distinguer les « passifs » des « actifs » qui participent aux activités et à la discussion dans des forums.

Il y a eu beaucoup de recherches sur la motivation des étudiants dans les écoles et les établissements de l'enseignement supérieur, mais les recherches sur la motivation des étudiants dans les Moocs restent maigres, malgré l'idée qui stipule que la motivation des étudiants est nécessaire pour initier l'apprentissage et pour maintenir ou adapter les comportements nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage. La diminution des interactions sociales dans un environnement en ligne (c'est-à-dire un manque d'interaction face à face entre les enseignants et les étudiants) soulève des questions sur l'engagement et la motivation des étudiants dans les cours Moocs .

La motivation est particulièrement importante pour la rétention dans les Moocs, car les participants ne sont généralement pas tenus de suivre le cours, et le manque de motivation est l'une des principales raisons du décrochage des étudiants d'un Mooc (Khalil et Ebner, 2014).

(Yuan et Opwell ,2013) ont fait valoir que les différents facteurs pouvaient influer sur le niveau de motivation des étudiants dans un Mooc (notamment les avantages économiques futurs, le développement de l'identité personnelle ou professionnelle, le défi et la réussite, le plaisir et l'amusement).

Ces facteurs sont en grande partie en accord avec les résultats d'une enquête menée par (Belanger et Thornton ,2013) ; qui ont révélé que les élèves avaient une motivation différente pour s'inscrire à un Mooc ; ces chercheurs ont identifié quatre aspects pertinents :

a. **Soutenir l'apprentissage tout au long de la vie ;**
b. **Pour le plaisir ;**
c. **Faciliter l'apprentissage en ligne ;**
d. **Faire l'expérience de l'éducation en ligne.**

Les théories de la motivation reconnaissent généralement deux grandes catégories de motivation ; la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Amabile, et al., 2000). La motivation intrinsèque implique de poursuivre une tâche pour la satisfaction, l'engagement ou l'intérêt que la tâche elle-même pourrait fournir.

La motivation fait référence à l'orientation des comportements et à leur maintien dans le temps (Deci et Ryan ,1985).

Selon (Pintrich et Schunk ,1996), « c'est le processus par lequel des activités dirigées par des buts sont entreprises et soutenues dans le temps ».

La motivation extrinsèque implique de poursuivre une tâche à des fins autres que celles que la tâche présente ; par exemple pour obtenir un salaire ou un titre ou un certificat.

(Amabile, 1993) a déclaré que l'activité humaine implique souvent les deux types de motivation ; à titre d'exemple une personne pourrait être à la fois intrinsèquement motivée par le contenu de l'article sur lequel elle travaille et extrinsèquement motivée à travailler dessus afin de respecter le délai d'un éditeur.

Dans un Mooc, les étudiants peuvent avoir une motivation intrinsèque, y compris la curiosité et le désir de nouvelles expériences ; et une motivation extrinsèque, y compris la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences ou qualifications qui pourraient être bénéfiques pour leurs études ou leur futur travail.

En plus de la motivation intrinsèque et extrinsèque, il y a la motivation sociale, qui fait référence aux contextes sociaux et aux interactions sociales susceptibles d'inciter les étudiants à s'engager dans un cours.

(Ryan et Déci, 2000) ont signalé que le contexte social peut avoir une influence importante sur la motivation.

(Wentze, 1999) a fait valoir que le processus de motivation sociale joue un rôle important pour amener les individus à atteindre certains objectifs sociaux.

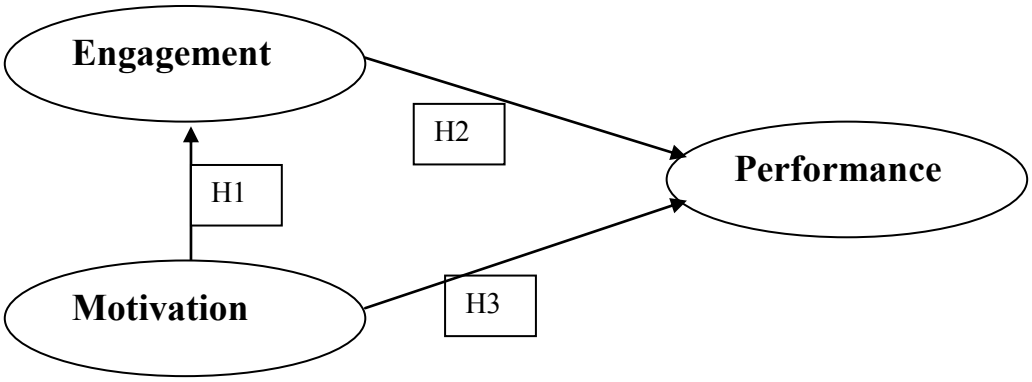
De plus de la motivation académique, la motivation sociale peut influer les résultats scolaires des étudiants (wentzel, 1999).

Depuis longtemps, l'engagement et sa relation avec la réussite des étudiants fait objet de préoccupation en matière de cours en ligne. Cette flexibilité attribuée par ces cours engendre parfois des taux d'abandon plus élevés (Misko, 2001).

D'après la littérature précédente, nous proposons que la motivation des étudiants dans un Mooc comprenne trois dimensions : les aspects intrinsèques, extrinsèques et sociaux. C'est un modèle qui pourrait ne pas être exhaustif, cependant il contient les éléments qui méritent le plus d'être approfondis. De l'autre côté, en accord avec la littérature existante qui constate que la motivation a un impact sur l'engagement et la performance des étudiants (Lau et Roeser, 2002) , nous suggérons que : (a) la motivation des étudiants dans un Mooc prédit leur engagement ; (b) l'engagement des étudiants prédit leur performance.

1.2 Le modèle conceptuel et hypothèses de la recherche

Figure 1: Le modèle conceptuel



Source : Yao Xiong et al, 2015

- **H1** : La motivation serait un facteur prédictif de l'engagement des étudiants dans le Mooc « comptabilité générale ».
- **H2** : L'engagement des étudiants serait un facteur prédictif de leur performance dans le Mooc « comptabilité générale ».
- **H3** : La motivation serait un facteur prédictif de la performance des étudiants.

2 La méthodologie :

2.1 Source de données

Les données de la présente recherche ont été recueillie via un questionnaire adressé à un échantillon de 450 étudiants du premier semestre filière sciences économiques, cet échantillon est divisé en deux échantillons indépendants, ceux qui ont accédé aux Moocs pour les trois matières et ceux qui n'ont pas accédé aux Moocs.

2.2 Mesures et variables

Les variables sont opérationnellement définies comme suit :

Tableau 1: variables du modèle

La motivation	**Pouvoir apprendre dans le plaisir**
	Etre guidé dans un apprentissage ;
	Me faciliter l'apprentissage.
	Réussir mes examens de fin de semestre,
	Ce mooc correspond à mes besoins actuels.
	Interagir avec d'autres étudiants.
L'engagement	**Le temps consacré pour chaque mooc par semaine**
	Le pourcentage de ressources exploitées
	Comment regardez-vous les vidéos ?
La performance	**La note obtenue pour chaque mooc**

Source : les auteurs

Le modèle que nous avons conçu postule que les participants au Mooc peuvent avoir des motivations intrinsèques, extrinsèques et sociales ; la motivation a été mesurée par des items de Likert en quatre points dans un questionnaire d'enquête ; l'engagement est mesuré par les activités en ligne des étudiants telles que : nombres d'heures consacrées pour chaque matière par semaine ; le pourcentage de ressources exploitées ; comment regarde-vous les vidéos ? Et la performance des étudiants est mesurée par la note obtenue dans l'examen.

2.3 L'analyse de données :

Le but de cet article est d'identifier la contribution des Moocs dans la performance des étudiants, d'un côté, et d'éclaircir la relation théorique entre la motivation, l'engagement et la performance des étudiants dans un Mooc.

Dans la présente étude, la motivation et l'engagement sont pleinement latents, c'est-à-dire des variables non observées directement mais qui peuvent être mesurées par des indicateurs observés (MacCallum et Austin, 2000).

Nous avons utilisé la modélisation par équations structurelles (SEM) pour l'analyse de données, ce qui constitue une approche puissante pour examiner les relations entre les variables latentes (Kline,2011). Plus précisément, nous avons utilisé l'estimation robuste des moindres carrées pondérés par la moyenne et la variance pour estimer le modèle, étant donnée sa robustesse pour traiter des données non normales et catégoriques.

L'ajustement du modèle a été évalué à l'aide de plusieurs indices prédominants (Hu &Bentler, 1999).

Nous nous sommes assurés de l'analyse de la fiabilité et de la validité des échelles. Nous avons obtenu globalement des échelles fiables et valides dans la population étudiée. Puis, nous avons testé globalement le modèle de mesure interne en introduisant l'ensemble des échelles de la recherche au sein d'un même modèle de mesure. Nous nous sommes ainsi assurés de la validité discriminante des concepts mobilisés ainsi que de l'ajustement aux données du modèle de mesure. Ces échelles présentent en outre de bons indices d'ajustement aux données.

Pour tester le modèle théorique global et valider les hypothèses de notre recherche, deux étapes à suivre : analyser la fiabilité et la validité du modèle de mesure, puis la répartition du modèle structurel. Cela permet au chercheur de rassurer sur la disponibilité d'indicateurs de mesure fiables et sur la validité des construits avant d'identifier la nature des relations entre les construits (Hulland J.1999).

Pour l'ensemble des construits, l'alpha Crombach au-dessus de 0.8 et une communalité entre 0.5 et 0.7 ce qui montre la validité de l'unidimensionnalité et la fiabilité de chaque construit ;

Le tableau ci-dessus démontre la fiabilité des construits :

Tableau 2: résultats d'analyse sous PLS

Construits	Items	Communalités	Alpha crombach	Loading
Motivation	Motiv 1 Motiv 2 Motiv 3 Motiv 4 Motiv 5	0.672 0.635 0.760 0.683 0.733	0.899 0.901 0.882 0.905 0.889	0.895 0.858 0.920 0.890 0.896
Engagement	Eng 1 Eng 2 Eng 3	0.600 0.663 0.671	0.890 0.882 0.884	0.859 0.811 0.876
Performance	Note			1

Source : notre analyse empirique, PLS

La validité convergente a été évaluée par la variance moyenne Average Entracted (AVE) , les AVE dépassent 0.50 ; la validité convergente est donc acceptable dans ce modèle.

Complément méthodologique traditionnel à la validité convergente, la validité discriminante représente l'étendue avec laquelle les mesures d'un construit diffèrent des mesures d'un autre

construit dans le modèle. Dans le cadre de l'approche PLS, cela signifie qu'un construit doit partager plus de variance avec ses mesures qu'il n'en partage avec les autres construits dans le même modèle. Les variables latentes peuvent donc être corrélées entre elles mais elles doivent mesurer des concepts différents.

Chaque variable latente doit être liée plus fortement à ses indicateurs qu'aux autres variables latentes du modèle. Cela est le cas lorsque la corrélation au carré entre 2 variables latentes (hors diagonale) est inférieure aux index AVE (variance extraite moyenne) de chaque variable latente aussi appelée communalité moyenne (en diagonale) (Tenhenhaus et al., 2005).

Le tableau ci-dessous montre que la validité discriminante est rétablie.

Tableau 3: Validité discriminante (Corrélations carrées < AVE)

	Motivation	Engagement	Performance	Moyenne Communalités (AVE)
Motivation	**1**	0,552	0,192	0,796
Engagement	0,552	**1**	0,283	0,748
Performance	0,192	0,283	**1**	
Moyenne Communalités (AVE)	0,796	0,748		**0**

Source : notre analyse empirique, PLS

2.3.1 La pertinence prédictive du modèle :

Selon (Croutsche ,2002), trois seuils de R^2 multiple peuvent être pris en compte. Si le R^2 est supérieur à 0,1, le modèle est significatif. S'il est compris entre 0,05 et 0,1, alors le modèle est tangent. S'il est inférieur à 0,05, alors le modèle n'est pas significatif. Le R^2 permet de comprendre la contribution de chaque variable explicative à la prévision de la variable dépendante. On examine alors les valeurs de R^2 pour les construits endogènes (dépendants). Le changement dans les R^2 peut être exploré pour voir si une variable latente exogène a un impact substantiel (Chin, 1998). Il est donc important que le chercheur communique les valeurs de R^2 pour chaque construit endogène du modèle. Des R^2 de 0,67, 0,33 et 0,19 peuvent être considérés respectivement comme substantiel, modéré et faible (Chin ,1998)

Le tableau ci-dessous récapitule les principaux indices de la qualité prédictive des variables latentes ; le R^2 de l'engagement est le plus important par rapport à celui de la performance.

Les redondances sont toujours plus faibles que les communalités tant que l'approche PLS avec le mode A a tendance à favoriser le modèle de mesure.

Tableau 4 : récapitulatif des indices de la qualité prédictive des variables latentes

Variable latente	Type	Moyenne (Variables manifestes)	R^2	R^2 ajusté	Moyenne Communalités (AVE)	Moyenne Redondances	Rho de D.G.
Motivation	Exogène	0,000			0,796		0,951
Engagement	Endogène	0,000	0,552	0,552	0,748	0,413	0,937
Performance	Endogène	0,000	0,287	0,283	1,000	0,287	1,000
Moyenne			0,419		0,772	0,350	

Source : notre analyse empirique, PLS

2.3.2 Test des hypothèses :

Les hypothèses de la présente ont été testées en utilisant un modèle à équations structurelles ; les liens entre les variables latentes ; ainsi la significativité de ces liens dans ce modèle structurel corresponde aux hypothèses de notre recherche. La validation ou non de ces hypothèses a été évaluée par des indices d'ajustement global, et la significativité des liens structurels qui relient les construits.

On est donc passé par l'examen du coefficient de détermination R^2 et par l'examen de la significativité des coefficients de régression en utilisant T-student (Urbach et Ahlemann, 2010).

Tableau 5 :

Lien de causalité	Path coefficient	T student	Pr > |t|	f^2	Validation des hypothèses
Motivation→ engagement	0,743	15,609	0,000	1,230	Confirmée
Engagement →performance	0,461	5,127	0,000	0,133	Confirmée
Motivation→performance	0,096	1,066	0,288	0,006	Rejetée

Source : notre analyse empirique, PLS

D'après la lecture du tableau, un β^2 de 0.743 montre que la motivation explique bien l'engagement.

En effet, les tests students sont supérieurs à 2 et les niveaux de probabilités sont significatifs au risque de 5% en ce qui concerne les deux relations causales ; motivation→ engagement,

et engagement → performance, alors que le test student est inférieure à 2 pour la relation motivation → performance ; ce qui met en cause la validation de la troisième hypothèse H3, elle est donc rejetée ; les hypothèses H1 et H3 sont confirmées.

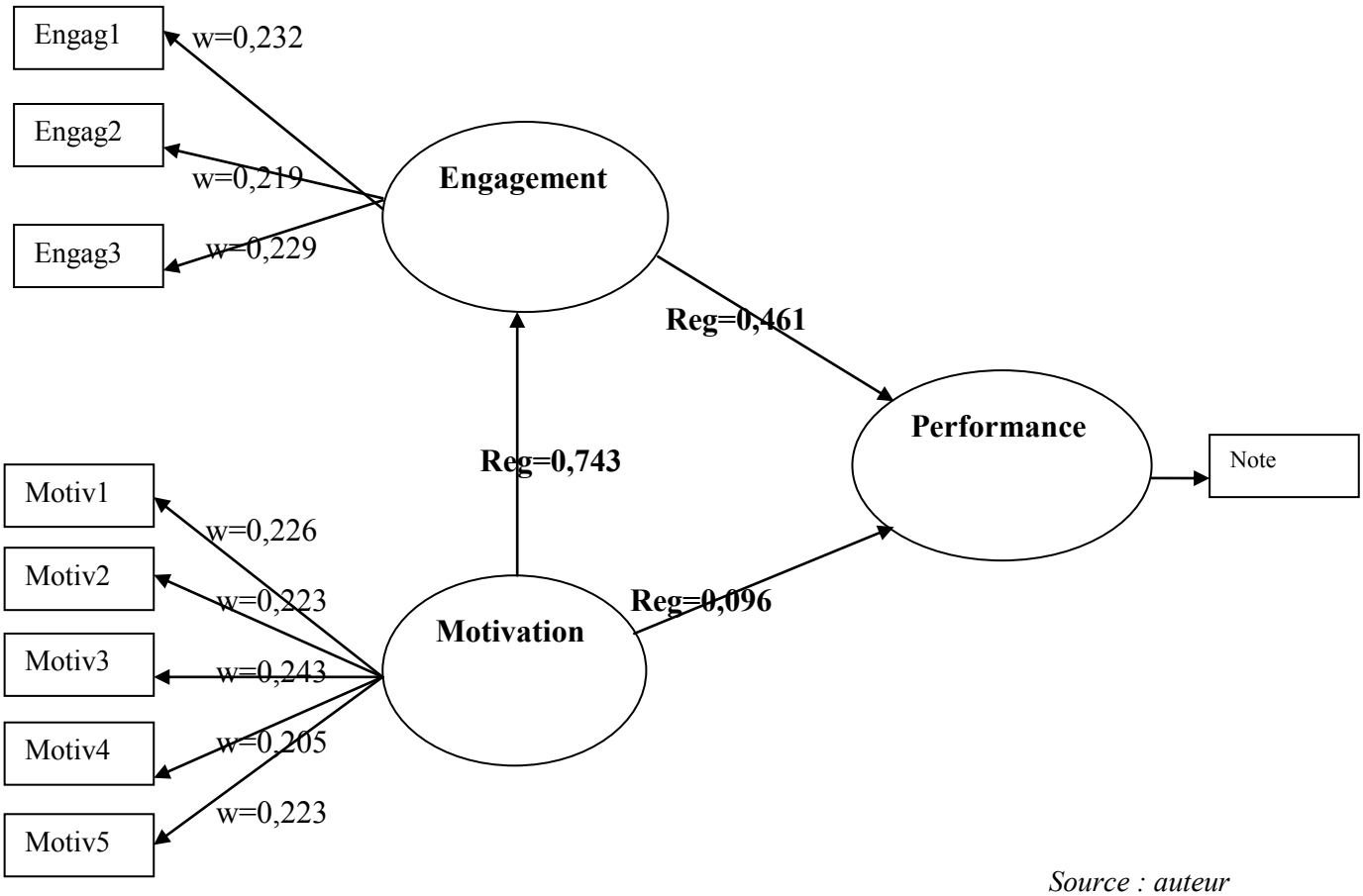
H1 : cette hypothèse stipule que la motivation des étudiants dans le Mooc influence leur engagement dans ce Mooc d'une manière positive ; les résultats montrent une relation significative ; le lien structurel est de (β=0.743 ; t=15.609), l'hypothèse H1 est donc validée.

H2 : une relation positive a été établie entre l'engagement et la performance des étudiants (β=0.461 ; t=5.127), le lien structurel est significatif, l'hypothèse H2 est donc confirmée.

H3 : l'hypothèse H3 n'est pas validée, l'impact de la motivation sur la performance des étudiants n'est pas significatif, (β= 0.096 ; t=1.066).

On voit ainsi que l'engagement qui a le plus fort impact sur la performance des étudiants dans ce Mooc, l'impact de la motivation est non significatif.

Figure 2: Modèle global : modèle de mesure et modèle structurel



Source : auteur

2.3.3 Comparaison des moyennes des deux échantillons ;

Il est question de comparer les deux moyennes des deux échantillons indépendants ce qui est le cas pour notre étude ; on prend E1 l'échantillon 1 soit le groupe des étudiants qui ont accédé au Mooc pour la comptabilité générale comprenant n=200 observations, à une moyenne μ1 et de variance $S^2 1$ et E2 le groupe de comparaison, indépendant de E1, comprenant n=250 observations, de moyenne μ2 et de variance $S^2 2$. On fera appel au test Z, appelé aussi test de la différence significative minimale, pour pouvoir mesurer la significativité de la différence entre nos deux groupes. Soit D la différence supposée entre les moyennes (D vaut 0 lorsque l'on suppose l'égalité).

La statistique du test est donnée par : $\mathbf{z = (\mu 1 - \mu 2 - D) / (\sigma \sqrt{1/n1 + 1/n2})}$

Hypothèses du test bilatéral : H0 : μ1 = μ2

H1 : μ1 ≠ μ2

On procède à la comparaison des moyennes des deux groupes en utilisant une page Excel en ayant connaissance des variances.

2.3.4 Test z pour deux échantillons indépendants / Test bilatéral

- **Comptabilité générale :**

Tableau 6: Test z pour deux échantillons indépendants / Test bilatéral

	Les participants aux Moocs	Les non participants aux Moocs
Moyenne	**12,64**	**10,12**
Ecart type	**2,847**	**3,259**
Observations	**200**	**250**
Différence des moyennes	**2,521**	
P(Z<=z) unilatéral	**8,751**	
Valeur critique de z (unilatéral)	**1,960**	
P(Z<=z) bilatéral	**< 0,0001**	
Alpha	**0,05**	

Source : notre analyse empirique, PLS

En ce qui concerne la comptabilité générale, d'après l'analyse du test Z dans le logiciel Xlstat, le tableau ci-dessus, la différence des deux moyennes est significative, étant donné que la plus-value calculée est inférieure au niveau de signification alpha=0,05, l'hypothèse nulle H0 est donc rejetée, l'hypothèse alternative Ha est donc retenue ; tout en tenant compte du risque de rejeter l'hypothèse nulle H0 alors qu'elle est vraie est inférieur à 0,01.

Il en ressort qu'il y a une différence significative entre les moyennes des deux groupes chose qui est normale, d'où l'effet des variables indépendantes sur la performance des étudiants concernant l'apprentissage via Moocs, contre les étudiants qui n'ont pas accédé aux Moocs.

3 Discussion, limites et futures recherches.

Les Moocs ont pour objectif d'accroître l'accès à l'enseignement supérieur et à l'apprentissage ; cependant les candidats aux Moocs sont beaucoup moins susceptibles de suivre les cours pour lesquels ils se sont inscrits. En s'appuyant sur la littérature sur la motivation, cet article examine les contributions de diverses formes de motivation à l'engagement et à la performance des étudiants dans un Mooc à l'université Cadi Ayyad.

Nous avons constaté que la motivation est un prédicteur significatif de l'engagement des étudiants dans le cours ; de plus l'engagement des étudiants dans le cours prédit leur performance, ce qui concorde avec la littérature existante dans le contexte éducatif traditionnel selon laquelle la motivation des étudiants à apprendre influe sur leur engagement situationnel, tels que les comportements en classe ce qui influent par la suite sur leurs résultats scolaires (Lau et Roeser, 2002).

Cette étude soulève également un certain nombre de questions pour les travaux futurs. Il est notamment nécessaire de mettre au point des théories pouvant contribuer ou entraver la participation des élèves aux Moocs. La variance de la performance expliquée par la motivation est très faible, elle non significative, l'engagement pourrait être influencé par de nombreux autres facteurs qui n'ont pas étudiés dans cette étude ; par exemple : les barrières linguistiques auxquelles les étudiants font face ; et d'autres variables liées à la conception des cours pourraient être explorées à l'avenir ; des travaux futurs sont nécessaires pour résoudre ces problèmes.

Conclusion :

L'idée d'offrir gratuitement un cours à tous ceux qui veulent bien le suivre en ligne est née au Canada, en 2008. Enchantés du succès de leur initiative, les protagonistes de l'expérience ont donné le nom de « Massive Open Online Course » à ce produit, ne se doutant certainement pas que l'acronyme « MOOC » s'est donc imposé en peu de temps dans le paysage éducatif comme un nouveau moyen pour des enseignements / apprentissages performants. La diversité des sujets abordés, l'accès ouvert à tous ceux qui le souhaitent constituent un atout efficace pour la diffusion des connaissances et la formation tout au long de la vie. L'opinion largement partagée est qu'ils ont le potentiel de révolutionner l'enseignement tertiaire.

Dans le présent article nous nous sommes inscrits dans une démarche relationnelle, en s'intéressant au rôle des Moocs et leur contribution dans l'amélioration des apprentissages et la performance des étudiants, tout en passant par la motivation et l'engagement des étudiants pour ces Moocs mis en ligne par l'université.

D'après les résultats du test Z pour les deux échantillons indépendants, on peut conclure que les Moocs de l'université ont un impact significatif sur la performance des étudiants qui participent à ce Mooc, en comparant la moyenne des deux groupes (G1=12,64 ; G2=10,12).

Les résultats globaux sont conformes à la littérature existante dans le système d'éducation traditionnel ; la motivation des étudiants pour l'apprentissage influe leur situation d'engagement, tels que les comportements en classe, influencera ensuite leurs résultats scolaires (Lau et Roeser, 2002).

Les résultats suggèrent donc que promouvoir la motivation et le suivi des étudiants aux activités en ligne pourraient être un moyen d'augmenter leur performance.

Puisque l'engagement est associé à la performance, les efforts pour concevoir des Moocs de manière à stimuler l'engagement doivent être explorés ; une approche pourrait encourager la collaboration des étudiants ; compte tenu de l'aide limitée des assistants d'enseignement ; la construction d'un apprentissage d'étudiants en communautés pourrait être la solution à l'augmentation de l'engagement des étudiants dans les Moocs. Un tel travail peut permettre aux Moocs d'améliorer l'apprentissage.

Références Bibliographiques :

Amabile, T.M. (1993). Synergie motivationnelle : vers de nouvelles conceptualisations de la motivation intrinsèque et extrinsèque sur le lieu de travail. Examen de la gestion des ressources humaines, 3 (3), 185-201.

Bendaoud, R., Machwate, S., & Berrada, K. (2016). Uc@ mooc, une innovation pédagogique pour faire face à l'échec universitaire en Afrique.

Chin, W. W. (1998). Méthode des moindres carrés partiels pour la modélisation par équation structurelle. Méthodes modernes de recherche commerciale, 295 (2), 295-336.

Croutsche, J. J. (2002). Étude des relations de causalité : Utilisation des modèles d'équations structurelles (approche méthodologique). *La Revue des Sciences de Gestion : Direction et Gestion*, (198), 81.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*(1), 105–115.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). Le "quoi" et le "pourquoi" de la poursuite d'objectifs : les besoins humains et l'autodétermination du comportement. Enquêtepsychologique, 11 (4), 227-268.

Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, *5*(1), 6.

Hill, P. (2013). Les quatre archétypes des étudiants émergents dans les MOOC. E-alphabétisé. 10 mars (2013), 1-30.

http://mooc.uca.ma

Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Critères de coupure pour les indices d'ajustement dans l'analyse de la structure de covariance : critères classiques par rapport aux nouvelles alternatives. Modélisation d'équations structurelles : une revue multidisciplinaire, 6 (1), 1–55.

Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. Strategic management journal, 20(2), 195-204.

Khalil, H., & Ebner, M. (2014, June). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention-A literature review. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1305-1313).

Kizilcec, R. F., C. Piech et E. Schneider (avril 2013). Déconstruire le désengagement : analyser les sous-populations d'apprenants dans des cours en ligne ouverts et massifs. La troisième conférence internationale sur l'apprentissage de l'analyse et du savoir (pp. 170-179). ACM.

Kline, R. B. (2011). Principes et pratique de la modélisation par équation structurelle (3e éd.). New York, NY: Presse de Guilford.

Lau, S. &Roeser, R. W. (2002). Les Capacités cognitives et processus de motivation dans l'engagement et la réussite en sciences des élèves du secondaire. Évaluation de l'éducation, 8 (2), 139-162.

MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. Annual review of psychology, 51(1), 201-226.

Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Motivation in education: Theory, research & applications, 3.

Urbach, N. et Ahlemann, F. (2010). Modélisation d'équations structurelles dans la recherche sur les systèmes d'information à l'aide de moindres carrés partiels. Journal de la théorie des technologies de l'information et de l'application, 11 (2), 5-40.

Wentzel, K. R. (1999). Processus de motivation sociale et relations interpersonnelles : implications pour la compréhension de la motivation à l'école. Journal de psychopédagogie, 91 (1), 76.

Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. M., & Lauro, C. (2005). PLS path modeling. Computational statistics & data analysis, 48(1), 159-205.

Yuan, L., & Powell, S. J. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education.

Faire savoir ensemble – typologie des communautés de pratique pédagogique(s) dans l'enseignement supérieur

Christophe Roiné –

Laboratoire CeDS (Culture et Diffusion des Savoirs) EA 7440 – Université de Bordeaux – France – christophe.roine@u-bordeaux.fr

Sophie Grossmann

Laboratoire CeDS (Culture et Diffusion des Savoirs) EA 7440 – Université de Bordeaux – Université du Québec à Montréal – Canada – grossmann.sophie@uqam.ca

Marjorie Vidal

Groupe de recherche Éducation - Formation - Emploi (EFE) - Université du Québec à Montréal – Canada - vidal.marjorie@uqam.ca

Résumé

La communication que nous présentons a pour objet la création et le suivi de communautés de pratique pédagogique(s) (CdPP) dans l'enseignement supérieur et en enseignement professionnel secondaire (France -Québec). Par CdPP nous entendons le rassemblement plus ou moins institué de professionnels de l'enseignement intéressés à travailler ensemble sur une thématique pédagogique commune. Trois chercheurs en sciences de l'éducation font état ici de leur expérience dans le soutien, le suivi et l'animation de CdPP. Après avoir décrit les différents modes de constitution des six CdPP étudiées dans cette analyse, précisé les intentions et les usages différents pour chacune des CdPP, les auteurs tentent une première typologie se fondant sur un triptyque d'analyse : Pratique /Acteurs /Environnement. In fine, le positionnement des chercheurs est interrogé à l'aune des travaux sur les recherches collaboratives.

Abstract

Our presentation focuses on the creation and development of communities of pedagogical practice (CoPP) within higher education and secondary vocational education (France - Quebec). CoPP are diversely organized gatherings of teaching professionals interested in working together on common pedagogical questions. Three educational sciences researchers share their experience in supporting, monitoring, and facilitating six CoPPs. We first describe how the CoPPs were initiated, then specify their different goals and uses, and third submit a first typology based on a three-fold analysis of 1) Practice; 2) Actors; 3) Environment. Finally, the positioning of researchers is questioned in the light of the literature on collaborative research.

Mots-clés

Communauté de pratique, Analyse de pratiques, Apprentissage par les pairs, Recherche collaborative

1. Introduction

Élaborée primitivement dans le champ de l'anthropologie sociale nord-américaine dans les années 1990 (Lave et Wenger, 1993), la théorie des communautés de pratiques (CdP) tend de plus en plus à se diffuser en France (cf. Berry, 2008) et investir depuis quelques années le milieu de l'enseignement supérieur. Rappelons ici, rapidement, les postulats de cette théorie. Tout apprentissage est « situé », dans le sens où l'environnement au sein duquel il se déploie est déterminant pour comprendre son émergence, ses caractéristiques et *in fine* son efficience. L'apprentissage est plus à considérer comme un processus social et culturel (point de vue anthropologique) que comme simple acquisition (assimilation - incorporation) de savoirs ou de pratiques (point de vue cognitiviste ou comportementaliste). Ainsi, nous comprenons tel ou tel aspect du monde, moins parce que nous l'avons appris que parce que nous avons « participé » à des pratiques sociales mettant en œuvre cette compréhension.

Pour Lave et Wenger (*id*.) apprendre revient à un processus de « participation » de plus en plus centripète à telle ou telle communauté de pratique (d'une participation périphérique

légitime à une participation centrale / pleine). Dès lors, l'apprentissage n'est plus seulement l'affaire de lieux dédiés (l'école, l'université, l'organisme de formation…) mais peut potentiellement se réaliser dès qu'une communauté décide de manière formelle ou informelle, explicite ou implicite, d'« œuvrer » ensemble (de notre point de vue, la pratique est plutôt à entendre comme travail, œuvre, étude, exercice, expérience…). Par exemple, apprendre à jouer au football dans un club, apprendre à jouer de la guitare par tutoriels et réseau social sur Internet, apprendre le métier de boucher lors d'un contrat d'apprentissage en formation, apprendre à jouer en ligne aux échecs, apprendre à reconnaître et ramasser des champignons avec des amis…

Les communautés de pratique professionnelles

À l'origine, la théorie des communautés de pratique est un modèle d'analyse des phénomènes relatifs aux apprentissages, avec son corpus de concepts et de propositions (la réification, l'identité dans la pratique, la participation périphérique légitime, l'engagement mutuel, les différents modes d'appartenance...) mais très vite une seconde direction des travaux de recherche s'est orientée vers une opérationnalisation dans le monde de l'entreprise et de la formation.

Cette seconde conception plus programmatique investit ainsi l'univers du management, des ressources humaines, de la conduite du changement ou de la gestion en entreprise. Les questions qui se posent sont d'une autre nature que celles émanant de la première approche théorique : comment développer des CdP ? Comment les animer ? Comment favoriser l'engagement de chacun ? Comment mieux accompagner les changements ? etc. Comme l'écrit Vincent Berry : « *L'idée de ce nouveau travail est d'encourager les institutions et plus spécifiquement les entreprises à soutenir des CdP informelles pour non seulement « humaniser » le monde du travail mais également pour « cultiver » des ressources importantes en termes d'innovation, de découverte, de développement et d'identité*. » (Berry, 2008, 32).

Les communautés de pratique pédagogiques à l'université

L'objet de cette communication est d'interroger le second aspect des CdP (aspect opérationnel) depuis l'expérience des auteurs en matière de développement et d'animation de groupes d'enseignants travaillant ensemble sur des questions pédagogiques dans l'enseignement supérieur d'une part, dans des dispositifs dédiés au décrochage en secondaire d'autre part (en France et au Québec). Comment caractériser ces regroupements ? Définissent-

ils de véritables communautés de pratique ? Si oui, à quelles conditions ? Quelles place pour les chercheurs en sciences de l'éducation ?

Un premier travail consiste à repérer les conditions différentielles du moment de « création » des CdP.

A l'université de Bordeaux, nous coordonnons ce que nous appelons l'Open Lab In'Pact. Il s'agit d'un dispositif ouvert de recherches en pédagogie (financé par le programme NewDeal lauréat du PIA « Nouveaux cursus à l'université »), animé par un chercheur en sciences de l'éducation (Auteur X). L'objectif affiché de l'Open Lab est de soutenir la transformation pédagogique en faisant travailler ensemble tous les acteurs intéressés par tel ou tel aspect de cette transformation qu'il s'agisse d'enseignants, de personnels de soutien, d'étudiants, d'ingénieurs pédagogiques ou de formation. Les actions engagées consistent tout autant à soutenir des « enquêtes » et des « expériences » (au sens de Dewey, 1993) pédagogiques, que de mettre à disposition des enseignants de la documentation pédagogique (veille scientifique en pédagogie universitaire, publication de compte-rendus de vulgarisation, dossiers thématiques). Le soutien et l'animation de communautés de pratique pédagogiques, fait partie des missions de l'Open.

Lorsque l'Open Lab a élaboré ses missions, nous entendions par communauté de pratique pédagogique (CdPP) tout rassemblement plus ou moins institué de professionnels de l'enseignement intéressés à travailler ensemble sur une thématique pédagogique commune, avec l'idée que cet « agir ensemble » serait vecteur de développement professionnel en matière pédagogique et favoriserait de nouvelles pratiques ou collaborations.

La mise en place de ces CdPP est rendue possible à l'université par un ensemble de dispositifs que l'Open Lab anime ou coordonne :

- des « cafés pédagogiques » bi-mensuels en ligne invitent les enseignants à débattre une question ou thématique pédagogique vive et permet ensuite à ceux qui le souhaitent de se constituer en communauté pour continuer le débat ou expérimenter tel ou tel aspect ;
- une plateforme en ligne « Agora » forum de partage de savoirs, d'idées et d'expériences pédagogiques est mise à disposition des enseignants et permet d'alimenter des formes d'échange en ligne sur des problématiques pédagogiques émergentes ;

- des regroupements sont organisés pour soutenir des CdPP, parfois animés par un membre de l'Open Lab, parfois par un enseignant le plus généralement initiateur du regroupement.
- Le projet de la création d'une revue pédagogique en ligne est en cours

Plusieurs CdPP ont vu le jour selon des modalités diverses :

- des enseignants de droit expérimentent un dispositif pédagogique militant (la clinique du droit) et souhaitent diffuser auprès d'autres équipes (Communauté « Enseigner par situation authentique ») ;
- le comité scientifique et de pilotage d'un programme chargé des formations supérieures à l'entrepreneuriat veut valoriser l'existant et imaginer de nouvelles actions en intégrant des collègues intéressés par la thématique (« Communauté des pratiques en entrepreneuriat ») ;
- des enseignants de disciplines variées s'aperçoivent qu'ils sont engagés dans des expérimentations très similaires et désirent s'associer pour être plus efficaces (« TP virtuels ») ;
- des enseignants à la suite d'un café pédagogique veulent se regrouper pour expérimenter des dispositifs d'enseignement hybride et partager leurs expériences sur ce qu'ils font déjà en la matière (réseau OPEN pour « Outils et pratiques d'enseignement médiatisé par le numérique ») ;
- une communauté réunissant enseignants, étudiants et professionnels en traitement des données veut créer un espace d'utilisation mutualisée des ressources pédagogiques en statistiques (Communauté bordelaise des enseignants de statistiques et traitement des données (CBEstd)).

On le voit, les modalités de création, les intentions de départ, mais aussi les modes de regroupement divergent.

Et en formation professionnelle secondaire (France – Québec)

C'est aussi le cas pour le second champ d'analyse que nous mettons à la discussion : une communauté se regroupant autour du décrochage scolaire dans le secondaire. Là, le processus de création est tout autre. Il prend appui sur la volonté d'une chercheure (Auteur Z), travaillant au sein d'une association québécoise de lutte contre le décrochage scolaire et d'un

groupe de recherche Éducation - Formation - Emploi (EFE), de « mettre en relation » un lycée professionnel du Lot et Garonne et un Centre de formation professionnelle québécois travaillant sur les mêmes orientations. L'enjeu est ici clairement celui d'un échange international de pratiques et l'organisation de rencontres (en ligne et en présentiel) en vue de découvrir de nouvelles pratiques. La communauté est animée par les trois auteurs de cette communication.

Questionnement

Cet ensemble d'expériences autour des CdPP est assez disparate et nous pousse à nous interroger sur la notion même de « communauté de pratique pédagogiques ». Deux implicites restent ainsi à questionner : l'appellation univoque entraîne-t-elle une uniformité des dispositifs ? La vertu supposée de ces dispositifs est-elle assurée dès lors que des CdPP se mettent en place ?

Sans remettre en question le bien fondé de chacune des initiatives présentées plus haut ni l'intérêt porté par les acteurs enseignants pour se regrouper, échanger, partager des expériences ; nous souhaitons interroger ce dispositif à la mode dans les institutions pour tenter une première typologisation.

Pour cela nous nous fondons sur les travaux de Auteur Y (2009) concernant les dispositifs groupaux d'analyse de pratiques. Trois paramètres sont mis à l'étude :

- ce qui l'en est de la pratique : par pratique entend-on les gestes professionnels, techniques, procédures et actions formelles ou va-t-on jusqu'à considérer les arrière-plans qui président à ces pratiques ? à quel niveau de la pratique les enseignants échangent-ils ? et plus foncièrement quelle pratique engagent-ils dans leur collectif ? Que font-ils ensemble ? Quelle œuvre sont-ils en train de réaliser ?...
- ce qui l'en est des acteurs : modes d'appartenance et d'engagement, nature des interactions, acceptation de la conflictualité – comment investissent-ils leur « regroupement » (au sens de Latour, 2007) ? Qu'est-ce qui les représente et le cas échéant contre qui ou quoi se rassemblent-ils ? Comment gèrent-ils les différences au sein de leur propre communauté ?...

- ce qui l'en est de l'environnement : quels liens la communauté entretient -elle avec les instances de direction et de management ? quel positionnement institutionnel ? Y a-t-il une instance tierce invitée à animer ou réguler le groupe ?

L'analyse que nous présentons prend en compte cette triple dimension et y ajoute une quatrième qui nous semble également d'importance. La place des trois chercheurs engagés dans ces communautés en tant qu'ils en sont les animateurs ou les soutiens n'est pas sans incidence dans la constitution et l'avancée même des CdPP. Il s'agira de penser leur positionnement et leur rôle dans le sens inauguré par Desgagné et Bednarz (2005) d'une posture collaborative de médiation entre recherche et pratique.

Références bibliographiques

Berry, V. (2008), Les communautés de pratique : note de synthèse, *Pratiques de formatio*n / *Analyses*, n° 54, 11-47.

Desgagné, S., Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 31, N° 2, 245–258.

Dewey, J. (1993). *Logique. Théorie de l'enquête*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Latour, B. (2007). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris, France : La Découverte.

Lave, J. et Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University Press.

L’Agir Evaluatif Partagé ou la définition d’un Agir ensemble dans l’enseignement supérieur

Valérie Soubre

UCLy, Lyon, France, vsoubre@univ-catholyon.fr

Résumé

Cette communication se propose de réfléchir à la possible définition de la notion d' « agir ensemble » comme objet d'étude dans l'enseignement supérieur. Son enjeu est d'investiguer plus spécialement des processus et des phénomènes pour tenter de circonscrire et préciser la notion de l' « agir ensemble » en contribuant à la définition par ces objets, concepts et courant auxquels elle pourrait être attachée. Pour ce faire, nous convoquerons le concept de microculture de classe, dans le cadre épistémologique de la perspective située, afin de donner à voir en quoi la co-construction de celle-ci pourrait permettre de caractériser un « agir ensemble ».

Plus particulièrement, nous nous intéresserons aux pratiques de classe qui font appel à différentes modalités d’autoévaluation de l’élève (Allal, 1999) et qui interrogent la posture de l’enseignant et la place de l’apprenant dans la régulation de son apprentissage au sein d’un espace didactique commun. L’enjeu de notre recherche sera d’investiguer plus spécialement des processus et phénomènes qui relèvent de ce que nous appelons un « agir évaluatif partagé » (Soubre, 2021). Ce dernier nous amènera à penser non seulement l’implication des étudiants dans des démarches d’autoévaluation, mais aussi des espaces d’évaluation collaborative et de construction de significations autour de l’évaluation entre enseignants et apprenants et entre apprenants à propos d’objets de savoir identifiés (Mottier Lopez, 2015a). Plus spécialement, notre projet est d’observer ce que signifie et implique une telle conception de l’évaluation des apprentissages des étudiants dans des classes de langues étrangères (français langue étrangère et espagnol) dans l’enseignement supérieur.

Nous avançons l’hypothèse que si les processus de l’évaluation parviennent à être optimalement partagés par les acteurs de l’enseignement et de l’apprentissage, les effets formatifs s’en trouveront augmentés, tant dans leurs modalités que dans leurs qualités, et ce, au bénéfice de l’enseignant, de l’élève et des savoirs en jeu. Simultanément, nous

nous questionnerons sur la co-construction avec les étudiants d'une culture évaluative collaborative.

Ainsi, notre communication s'attachera à présenter le cas d'un dispositif de développement professionnel mettant en jeu trois enseignants, deux classes (une de français langue étrangère et une d'espagnol), 30 étudiants, sur une année académique (deux semestres) à l'université française (le nombre d'heures de formation pour la classe de FLE est de 208 heures par semestre et pour la classe d'espagnol est de 30 heures par semestre) en vue de co-construire des dispositifs et des outils d'évaluation entre les enseignants et les étudiants, de co-construire une culture partagée de l'évaluation à l'aide de dispositifs biographiques et réflexifs (portfolio, livret d'apprentissage, bilan réflexif…).

Abstract

This communication proposes to reflect on the possible definition of the notion of "acting together" as an object of study in higher education. The aim is to investigate processes and phenomena in an attempt to circumscribe and specify the notion of "acting together" by contributing to the definition of these objects, concepts and currents to which it could be attached. To do this, we will use the concept of class microculture, within the epistemological framework of the situated perspective, in order to show how the co-construction of this microculture could allow us to characterize an "acting together".

More specifically, we will be interested in classroom practices that call upon different modalities of student self-evaluation (Allal, 1999) and that questions the posture of the teacher and the place of the learner in the regulation of his or her learning within a common didactic space. The challenge of our research will be to investigate more specifically the processes and phenomena that come under what we call a "shared evaluative action" (Soubre, 2021). The latter will lead us to think not only about the involvement of students in self-evaluation processes, but also about spaces for collaborative evaluation and the construction of meanings around evaluation between teachers and learners and between learners about identified objects of knowledge (Mottier Lopez, 2015a). Specifically, our project is to observe what such a conception of assessment of student learning in foreign language classrooms (French as a foreign language and Spanish) in higher education means and implies.

We hypothesize that if the processes of assessment are optimally shared by the actors of teaching and learning, the formative effects will be increased, both in their modalities and in their qualities, to the benefit of the teacher, the student and the knowledge at stake. At the same time, we will question the co-construction of a collaborative evaluation culture with the students.

Thus, our communication will present the case of a professional development device involving three teachers, two classes (one of French as a foreign language and one of Spanish), 30 students, over an academic year (two semesters) at a French university (the number of training hours for the FLE class is 208 hours/semester and for the Spanish class is 30 hours/semester) with a view to co-constructing evaluation devices and tools between the teachers and the students, to co-constructing a shared culture of evaluation using biographical and reflective devices (portfolio, learning booklet, reflective assessment...).

Mots-clés

Proposition d'un cadre théorique, centration sur le fonctionnement de l'Agir ensemble, aide à l'apprentissage, évaluation, co-construction

1. Définition de l'objet

Cette communication questionne les pratiques et les instruments d'évaluation soutien d'apprentissage, visant un « agir ensemble », à partir d'une recherche collaborative avec des enseignants de langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur français. Elle s'appuie sur une recherche doctorale dont le design a été élaboré à partir des travaux sur la professionnalisation des enseignants et sur les dispositifs collaboratifs qui promeuvent un rapprochement entre les enseignants et les chercheurs (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; Kahn, Hersant, Orange & Ravachol, 2010 ; Mottier Lopez, 2015a, 2015b ; Vanhulle, 2013).

L'enjeu de notre propos sera d'investiguer des processus et phénomènes, permettant de « circonscrire, préciser la notion d'agir ensemble en contribuant à sa définition ». Notre hypothèse est que, si les processus de l'évaluation parviennent à être optimalement partagés par les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage, les apports formatifs s'en trouvent augmentés, tant dans leurs modalités que dans leurs qualités, et ce, au bénéfice de l'enseignant, de l'étudiant et des savoirs en jeu. Nous pensons que le questionnement

partagé entre les enseignants et les apprenants génère des avancées intéressantes tant au plan théorique que praxéologique.

Ainsi, cette communication abordera des questions épistémologiques et ergonomiques liées à la praxis de l'évaluation soutien d'apprentissage sur la co-construction entre enseignant et étudiants d'une culture d'apprentissage et d'évaluation collaborative. Elle s'inscrit donc dans l'axe 1 du congrès de l'AIPU à savoir : « la notion d'agir ensemble comme objet d'étude » et, en lien avec le colloque, vise à « identifier les dimensions épistémologiques et axiologiques qui sous-tendent l'agir ensemble dans le champ de l'enseignement supérieur ».

Plus précisément, cette communication s'attachera à la question suivante : dans quelle mesure la mise en place de dispositifs réflexifs et collaboratifs, impliquant les étudiants et l'enseignant, favorise-t-elle un « agir évaluatif partagé » dans la classe, c'est-à-dire la co-constitution d'un espace où apprenants et enseignant vont construire des habitudes, des modalités de travail et des engagements afin de verbaliser / expliciter le chemin parcouru, les difficultés, les obstacles et la suite à donner en termes de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage ? (Soubre, 2021).

Les travaux en sciences de l'éducation ont largement mis en évidence les différentes fonctions de l'évaluation (e.g., Allal, 2008 ; Hadji, 1989 ; De Ketele, 2010 ; Mottier Lopez, 2015b). Des propositions conceptuelles issues de travaux anglophones invitent à penser l'évaluation des apprentissages dans une visée principalement d'autoévaluation et de soutien à l'apprentissage dans les pratiques de classe, de façon formelle et/ ou informelle. En anglais, cette approche nommée Assessment for learning (e.g., Black & William, 1998) a été traduite en français Evaluation soutien d'apprentissage par Allal et Laveault (2009), parfois aussi traduite littéralement Evaluation pour apprendre par d'autres auteurs et autrices francophones (e.g., le numéro 2021, avril, des Cahiers pédagogiques). À la suite des choix faits par Soubre (2021), le choix dans ce texte est de reprendre la proposition d'Allal et Laveault (2009).

L'évaluation soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, collectivement dans la classe et/ou de manière plus individualisée, interagissent afin de stimuler les apprentissages (Allal & Laveault, 2009). Cette évaluation vise à offrir les conditions de « relations interactives, dialogiques et contingentes entre enseignement et apprentissage » (p.103), sources de ce que Mottier Lopez (2015c) appelle des « évaluations-régulations situées » intégrées aux processus didactiques.

L'évaluation soutien d'apprentissage insiste également sur l'importance de l'implication de l'apprenant dans les processus évaluatifs. Un lien peut ici être fait avec la proposition de Earl (2003) lorsque cette autrice développe la conception d'Assessment as learning pour désigner des pratiques évaluatives dans lesquelles l'enseignant a comme intention d'encourager des processus d'autorégulation par des modalités diverses d'autoévaluation (autoévaluation au sens strict, évaluation mutuelle entre étudiants, co-évaluation entre l'étudiant et l'enseignant, Allal, 1999) et d'évaluation collaborative (Morales Villabona, 2020).

Pour tenter cette mise en synergie entre les travaux, nous avons avancé dans Soubre (2021) la conceptualisation d'un agir évaluatif partagé, désignant plus spécifiquement :

- l'implication des étudiants dans des démarches d'autoévaluation et de régulation de leurs apprentissages,
- intégrées aux tâches langagières,
- incluant des espaces d'évaluation collaborative et de co-construction de significations,
- sur les objets de savoir en jeu et à la fois sur les enjeux évaluatifs
- dans une perspective didactique qui promeut un agir collectif pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Autrement dit, comme illustré par la figure 1, « l'agir » renvoie aux approches actionnelles de la didactique des langues étrangères - DDL (Puren, 2004) ; le « partagé » désigne les pratiques, les normes, les significations qui sont socialement construites entre l'enseignant et les étudiants caractérisant chaque microculture de classe (Mottier Lopez, 2008) ;
« l'évaluatif » se réfère à l'évaluation soutien d'apprentissage (Allal & Laveault, 2009) qui encourage une évaluation-régulation intégrée dans les situations et transactions didactiques, impliquant les apprenants à des fins d'autoévaluation et d'autorégulation.

Figure 1

Entrées conceptuelles caractérisant l'AEP (Soubre, 2021, p. 313)



Nous souhaitons ainsi explorer et exploiter la notion de « collaboration » comme cadre de réflexion aux interactions évaluatives en classe dans la mesure où elle évoque une philosophie de l'interaction en éducation (Panitz, 1997) fondée sur l'idée de partage du contrôle entre enseignant et apprenants au sein du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cognitivement, la collaboration implique un va-et-vient constant entre la pensée individuelle et la pensée collective à l'intérieur d'un groupe (Dillenbourg, 1999 ; Leclerc, Moreau & Clément, 2011). Cette piste représente donc un des vecteurs de cette recherche.

2. Méthodologie utilisée

Notre communication s'attachera à présenter une recherche portant sur un dispositif de développement professionnel mettant en jeu trois enseignants, deux classes (une de français langue étrangère et une d'espagnol), 30 étudiants, sur une année académique (deux semestres) à l'université française (le nombre d'heures de formation pour la classe de FLE est de 208 heures/semestre et pour la classe d'espagnol est de 30 heures/semestre) en vue de co-construire des dispositifs et des outils d'évaluation entre les enseignants et les étudiants, de co-construire une culture partagée de l'évaluation à l'aide de dispositifs biographiques et réflexifs (portfolio, livret d'apprentissage, bilan réflexif…). Pour ce faire, trois enseignants ont été réunis de manière régulière dans un groupe qui co-élabore, avec le chercheur, des situations et des dispositifs, mais aussi des outils et des instruments d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. A la suite, a été co-rédigé un contrat de recherche. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec chacun des trois enseignants concernés (trois entretiens préparatoires, neuf entretiens après observation de classe et deux entretiens bilans). Les épisodes significatifs de ces entretiens ont été transcrits.

Le recueil de données s'est également fait à partir d'observations de neuf séances d'enseignement dans chacune des deux classes, sans intervention du chercheur, filmées et enregistrées. Pour ces dernières, nous avons adopté un recueil chronologique : situation d'entrée en formation, puis étapes dans le parcours pour mettre en évidence les interactions entre étudiants, entre étudiant(s) et enseignant liées aux évaluations. Les traces écrites des enseignants et des apprenants sont collectées dans ces situations. Ces observations sont décidées avec chaque enseignant, préalablement, sur des temps particuliers, articulées à l'analyse du plan de séquence d'enseignement. Les épisodes relevant de la mise en œuvre d'un espace didactique commun (afin d'identifier notamment les référents, signes et traces) ont été intégralement transcrits, situés dans le déroulement des séances qui font l'objet d'un

synopsis (Schneuwly, Dolz-Mestre & Ronveaux, 2006). Enfin, 30 étudiants choisis par les enseignants et issus des 2 classes retenues ont répondu à trois questionnaires (en début de formation, à mi-parcours et en fin de formation). Les données principales sont issues des observations en classe, croisées aux deux autres sources de données (entretiens et questionnaires) à des fins de triangulation (Denzin, 1978).

3. Résultats obtenus

Notre intention était d'accompagner ces enseignants pour proposer des situations dans lesquelles les étudiants pourraient confronter leurs représentations mutuelles pour verbaliser et conscientiser les stratégies mises en œuvre. En nous appuyant sur les travaux de Mottier Lopez (2012, 2015b), nous donnerons à voir dans cette communication comment et en quoi la *ritualisation* des situations d'évaluation favorisant le passage de l'auto à l'évaluation mutuelle, génère la création d'une microculture de classe. Cette dernière est constituée de gestes, postures, interactions, régulations, valeurs…c'est-à-dire d'éléments intégrant un réseau de significations communes et partagées par le groupe social. Nous montrerons comment et en quoi la co-construction de cette microculture de classe a permis de sortir de l'interaction enseignant et apprenant au profit d'un collectif qui construit ensemble des significations à propos d'une évaluation « pour » apprendre. Ainsi, nous verrons en quoi et comment les dimensions contextuelles, sociales, culturelles préexistantes au groupe classe et co-construites dans le groupe classe ont été prises en compte et analysées d'un point de vue individuel et collectif.

Le deuxième résultat que nous souhaitons mettre en exergue est que la collaboration dans l'évaluation requiert le développement d'un langage commun pour co-construire des relations d'interdépendance entre enseignants et apprenants (Sebba, Deakin-Crick, Yu, Lawson, Harlen & Durant, 2008) en lien avec une responsabilité mutuelle par rapport à l'apprentissage et à son évaluation. D'une part, les notions d'espaces de dialogue, de négociation, d'échanges, de verbalisation sont donc des éléments-clés pour repenser les rôles des enseignants et des étudiants et reconfigurer la relation évaluative. Les pratiques d'évaluation soutien d'apprentissage, fondées sur la verbalisation et l'explicitation, établissent un système de communication, créateur de liens et de références qui aident à constituer une communauté apprenante. D'autre part, l'évaluation soutien d'apprentissage postule que l'apprenant doit être acteur de son apprentissage donc de son évaluation. Ce qui pose la question du pouvoir et

du savoir évaluer. En conséquence, accompagner l'élève dans une démarche d'autoévaluation s'inscrit dans ce que Bruner (1987) appelle « l'interaction de tutelle », où l'apprenant intervient sur les conditions mêmes de son apprentissage par le mode de communication qu'il instaure avec l'enseignant. En cohérence avec les objectifs de la didactique des langues, ces pratiques d'évaluation soutien d'apprentissage peuvent se concrétiser à des degrés divers pour installer ce que Dillenbourg (1999) appelle l'apprentissage collaboratif. Dans ce contexte, l'évaluation favorise une dimension interactive de l'apprentissage, repérée dans les approches intégrant des moments de confrontation et de conflit socio-cognitif entre apprenants. Ils concernent les différentes représentations qu'ils ont pu construire, mais aussi des temps d'analyse de leurs stratégies et démarches d'apprentissage (Astolfi, 2007 ; Noël, 2016). Les tâches et actions sont orientées socialement. L'apprenant en co-agissant devient un acteur social collaborant avec d'autres acteurs sociaux. La classe devient un espace social de construction collective de savoirs.

Pour terminer, nous mettrons en évidence les effets, du point de vue des enseignants, de la construction de significations partagées, de normes et de pratiques à propos de l'évaluation des apprentissages dans la classe, en reprenant ici l'hypothèse de Mottier Lopez (2016) qui avance que « l'autorégulation de l'élève est foncièrement marquée et contrainte par la nature et les significations des pratiques et normes socialement construites et négociées au sein de la classe – et réciproquement » (p. 72). À la lumière de leurs expériences objectivées, les enseignants ont souligné plusieurs conditions cruciales à leurs yeux : la nécessité que les étudiants perçoivent la situation d'apprentissage comme un tout, qu'ils identifient le sens global de ce qui est fait, mettent en relation les tâches entre elles pour travailler leurs compétences langagières. Ces temps associés à un « agir évaluatif partagé » sont à co-construire avec les étudiants et également entre étudiants. Préalablement planifiés, ils demandent à être partagés avec la classe. Ce « partagé » renvoie à une dimension sociale et communautaire de l'interaction entre les différents membres de la classe, vu comme une source de médiation favorable à la régulation de l'apprentissage de l'étudiant et tout à la fois des pratiques collectives de la microculture de classe (Mottier Lopez, 2016).

Références bibliographiques

Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, *32*(2), 99-106. https://doi.org/10.7202/1024956ar

Mottier Lopez, L. (2013). Vers une culture de l'évaluation conjointement construite. In J.-F. Marcel & H. Savy (Eds.), *Évaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'Enseignement agricole* (pp. 197-207). Educagri Éditions Recherche. https://doi.org/10.3917/edagri.marce.2013.01.0107

Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In S. Cartier & B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck.

Morales Villabona, F. (2020). Collaboration dans l'évaluation et processus de régulation : étude de cas d'une démarche d'évaluation collaborative intergroupe à l'école primaire. *La Revue LEeE, 3*. https://doi.org/10.48325/rleee.003.01

Soubre, V. (2021). *L'Agir Évaluatif Partagé : une ressource dynamique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte d'enseignement supérieur.* [Thèse de doctorat en Science de l'éducation, Université de Genève].

La dimension interpersonnelle en situations complexes et incertaines

Siegfried Rouvrais, Gilles Jacovetti et Roger Waldeck

IMT Atlantique, Brest, France, siegfried.rouvrais@imt-atlantique.fr

Résumé

Le monde évolue rapidement et nous immerge dans un contexte dit VUCA : Volatile, Incertain, Complexe et Ambigu. À l'échelle de la planète, la responsabilité en matière de prise de décision soulève de plus en plus de préoccupations que ce soit pour des décisions individuelles ou collectives. Mais comment pouvons-nous appréhender et surmonter les défis éducatifs, afin de mieux préparer les diplômés du supérieur à leurs futures responsabilités ? Quand et comment est-il préférable de développer la capacité d'un étudiant à prendre de bonnes décisions aux bons moments dans des environnements dits VUCA ? Pour tenter de répondre à ces questions, le projet européen DAhoy 2017-2020 s'est attaché à circonscrire, préciser, et stabiliser les notions de la VUCAlité, dans le but d'appliquer et évaluer ces notions dans des situations d'apprentissage. Il a alors proposé un cadre explicatif et applicatif pour la formation sous conditions et contraintes VUCA.

Les résultats du projet visent à guider les directeurs d'universités et les responsables de programme de formation en sciences et technologies, ainsi que les organismes d'accréditation et d'assurance qualité, dans la révision des pratiques de formation existantes en vue de mieux préparer l'avenir VUCA de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle. Des extensions au modèle VUCA, relatives à l' « agir ensemble », restent maintenant à parfaire en abordant plus finement des questions sur la dimension interpersonnelle en vue de raffiner les outils pédagogiques dans le contexte de la formation et de l'apprentissage. Cette communication défend l'intérêt d'un atelier I-Lab collaboratif pour atteindre cet objectif.

Abstract

The world is changing at a rapid pace and the context is becoming more and more VUCA: Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous. Internationally, responsibility for decision-making raises more and more concerns, decisions being individual or collective. But how can we understand and overcome educational challenges, so as to prepare higher education graduates for their future responsibilities? When and how is it best to develop a student's ability to make a good decision at a right time in so-called VUCA environments? In an

attempt to answer these questions, the European DAhoy 2017-2020 project focused on clarify and stabilize the concepts of VUCAlity to apply and evaluate these concepts in active learning situations. It proposed an explanatory and applicative framework for education & training under VUCA conditions and constraints. The results of the project aim to guide university directors and those responsible for science and technology programs, as well as accreditation and quality assurance bodies, in reviewing existing training practices in order to better spare VUCA future of higher education and vocational training. Extensions to the VUCA model, relating to "acting together", now remain to be perfected by addressing more precisely questions on the interpersonal dimension in order to refine the educational tools. This communication defends the interest of a collaborative I-Lab workshop to achieve this goal.

Mots-clés

VUCA, évaluation, individuels/collectif, agir ensemble dans le champ de l'apprentissage étudiant, créations de dispositifs de formation.

1. Introduction

A l'échelle internationale, la nature et la dynamique du changement sont une source d'imprévisibilité dans la société. La pandémie de 2020 impacte déjà le travail, l'employabilité et les carrières. Cette crise souligne la nécessité d'améliorer les compétences décisionnelles. Nos futurs décideurs doivent être des spécialistes dans leurs domaines, tout en étant mieux préparés aux environnements VUCA (Lestonat, 2014) : volatiles, incertains, complexes et ambigus. Les décisions ne dépendent pas seulement des connaissances, aptitudes, ou intelligence émotionnelle, mais aussi des compétences, dans l'agir.

Le projet Européen DAhoy (www.dahoyproject.eu) a proposé de nouvelles situations d'apprentissage pour le développement des connaissances et des compétences des étudiants en matière de prise de décision (Gaultier Le Bris et al., 2019). 24 journées de mobilité européenne ont été organisées entre 2017 et 2019, les participants ont pu vivre une trentaine de situations d'apprentissage motivantes et centrées sur l'étudiant (p.ex. pédagogie expérientielle) sous forme de capsules (activités d'une durée de 2 heures à 2 jours maximum). Les membres du projet ont également développé des objectifs d'acquis de l'apprentissage et des outils d'évaluation des compétences décisionnelles pour les environnements VUCA. Les activités pédagogiques sont conçues pour favoriser leur intégration dans les cadres éducatifs de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, en lien avec les exigences et référentiels de qualification.

L'enseignement supérieur doit préparer ses diplômés aux environnements VUCA et développer leurs compétences en matière de prise de décision dans un monde incertain obligeant aux compromis dans les décisions collectives. Aussi, les concepts de l'« agir ensemble » demandent une étude approfondie de la dimension interpersonnelle afin d'assoir la durabilité et la transférabilité des résultats du projet et les consolider.

2. Approche VUCA

2.1 Cadre Théorique

Les environnements VUCA (Waldeck et al., 2019), dont les caractéristiques ont été introduites aux États-Unis dans les années quatre-vingt, donnent une lecture originale de la prise de décision. Le concept VUCA suscite un intérêt au sein de l'éducation. La responsabilité de préparer les étudiants à la VUCAlité incombe aux établissements de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, afin que les étudiants soient capables de transformer leurs connaissances en compétences et d'apporter la meilleure réponse professionnelle face à des circonstances VUCA.

Les environnements dits VUCA peuvent être utilisés pour mieux former et comprendre les capacités qu'un diplômé doit posséder. Notamment, les 7 compétences décisionnelles formalisées dans le projet sont (Gaultier Le Bris et al., 2019) :

- D1 Reconnaître et répondre aux critères de VUCAlité d'un ensemble de situations;
- D2 Analyser les situations VUCA;
- D3 Porter un jugement sur les situations VUCA;
- D4 Faire face à la complexité des situations VUCA;
- D5 Organiser et mettre en œuvre des actions dans les situations VUCA;
- D6 Assumer ses responsabilités inhérentes au processus de décision dans les situations VUCA;
- D7 Apprendre de son expérience des situations VUCA.

Le projet a organisé six semaines de formation pour des enseignants et des étudiants entre 2018 et 2019. Au cours de ces sessions, les participants ont vécu une trentaine de situations d'apprentissage différentes en matière de prise de décisions. Ces sessions ont permis de définir un cadre pédagogique et de réfléchir à leur intégration dans les programmes d'études

aux niveaux micro à macro, grâce aux analyses qualitatives et quantitatives menées avec les équipes éducatives, des professeurs, des formateurs, des enseignants, des entreprises et des étudiants.

2.2 Application aux situations d'apprentissage

Une boîte à outils comprenant une sélection de 15 activités pédagogiques illustre des applications transférables, lorsqu'un établissement de l'enseignement supérieur ou de la formation professionnelle souhaite développer des activités d'apprentissage. Selon le niveau VUCA (faible, moyen ou élevé) de chaque compétence décisionnelle, un établissement peut sélectionner des activités ou des capsules qui répondent à ses besoins, telles que, par exemple, une gestion de crise, des situations difficiles en plein air (sur terre ou en mer) ou encore un « casino des métiers », atelier-forum de prise de recul pour « carrières nomades ».

3 Problématique de l'interpersonnel en situations VUCA

3.1. Besoins

Le projet a éprouvé plusieurs activités pédagogiques originales qu'il convient d'analyser plus finement sur les dimensions pédagogiques de l'interpersonnel, afin de faire évoluer le cadre théorique et pratique. La dimension interpersonnelle impacte-t-elle directement la volatilité et/ou l'incertitude et/ou la complexité, et/ou l'ambiguïté ? si oui, sous quelles formes de l'agir ? Existe-t-il des proximités de sens avec les notions de coopération, collaboration ou partenariat sur les dimensions VUCA ? L'agir porte-t-il les mêmes notions interpersonnelles que dans la persistance de la responsabilité après l'action ?

3.2 Premiers éléments

Dans le cadre du projet, une première grille a été élaborée et testée sur de nombreuses situations d'apprentissage VUCA (Waldeck et al., 2019). Cette grille (cf. Table 1) permet à la fois de caractériser la VUCAlité d'une situation-problème en formation et de penser une démarche incrémentale de la VUCAlité dans le cadre d'un cursus ou d'un bouquet structuré de capsules pédagogiques. Elle permet de réaliser des évaluations formatives et sommatives sur les niveaux de performance des étudiants.

Parmi les compétences classiques, les compétences de gestion de projet et d'organisation du travail en groupe sont celles qui se retrouvent dans la plupart des cursus de l'enseignement supérieur. Mais il s'agit aussi de fournir aux étudiants de nouvelles compétences liées à la gestion de projet en situation complexe, la complexité étant liée au fait que la prise de

décision s'opère dans un contexte réflexif multi-acteurs. Une ébauche de la dimension interpersonnelle a été proposée dans la première colonne de la Table 1, mais sans réel cadrage pédagogique le long du projet. Un atelier collaboratif est aujourd'hui adéquat pour interroger plus encore les dimensions interpersonnelles dans la décision et tenter de caractériser les notions sous-jacentes dans les situations VUCA (p.ex. nombre de décideurs, disciplinaire, culture, autres).

Table 1. Grille de VUCAlité des situations d'apprentissage

Magnitude / Variabilité	**Composantes de perturbation d'une situation**					
	Interpersonnelle		**Volatilité**	**Incertitude**	**Complexité**	**Ambigüité**
	Nombre de personnes du groupe	Structure socioculturelle du groupe				
Faible	1		Peu de variation des facteurs	Paramètres identifiés	Organisation simple des facteurs	Interprétation plausible (d'une règle ou d'un processus)
Moyenne	>2	Monodiscipline Culture partagée	Prévisibilité des variations des facteurs	Information incomplète et limitée, connaissances partielles	Plusieurs sources et composants, structure simple	Pas d'interprétation évidente
Elevée	>2	Multidiscipline Multiculture	Forte imprévisibilité des variations des facteurs	Paramètres non identifiés, inconnus et non mesurables	Paramètres et facteurs très nombreux, désorganisation de ces facteurs, nombreux liens de cause à effets ne permettant pas de créer une structure établie	Aucune interprétation possible, indécidabilité, énoncés indémontrables

4. Atelier I-Lab collaboratif pour agir ensemble

Dans un premier temps, l'atelier proposera à ses participants, en petits groupes, un exercice de 30 minutes sur la prise de décision en gestion de crise qui pourra mettre en lumière quelques révélateurs de l'interpersonnel en prise de décision. Dans un second temps un cadre conceptuel de la IVUCAlité (I pour interpersonnel) des situations sera ensuite présenté, encore en questionnement. Enfin, dans un troisième temps, les vecteurs de l'« agir ensemble » dans la prise de décision VUCA seront discutés afin de qualifier des sources de résilience en situations de risque et de crise grâce à la force du collectif.

L'atelier se terminera avec une discussion sur les problématiques du collectif dans les processus de prise de décision, décisions se confrontant p.ex. aux biais cognitifs. Les nouveaux concepts, bonnes pratiques ou outils partagés lors de l'atelier pourront potentiellement être associés aux différentes étapes d'une décision.

5. Discussion

La demande pour des méthodes de décisions participatives est de plus en plus prégnante dans la société : on peut penser au débat sur la démocratie participative mais les entreprises aussi doivent pouvoir mettre en œuvre des méthodes permettant de gérer la complexité. Pour encourager l'amélioration continue des compétences décisionnelles transversales dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle, des modèles issus des démarches d'amélioration de la qualité ont été suivis sur leurs bases méthodologiques. Des rubriques ont été formalisées en conséquence, avec des échelles hiérarchiques de maturité pour favoriser leur appropriation et intégration par les responsables de programmes, pas à pas. Les rubriques peuvent ainsi aider à mesurer l'évolution d'un programme par rapport à 6 modèles de référence DAhoy, de manière systémique.

Une meilleure conceptualisation et outillage de la dimension interpersonnelle dans le référentiel de VUCAptitudes et la matrice de VUCAlité peuvent aider à renforcer le « savoir agir ensemble » dans les situations complexes et incertaines. Un I-Lab collaboratif est propice à lever des ambiguïtés : comprendre une situation à travers une activité de groupe ? Quels sont nos décisions individuelles, les décisions des autres ? Quels sont les désaccords ? Quels sont les impacts de nos décisions : pour l'individu, pour les autres ? Comment les décisions des uns et des autres sont-elles liées ? Comment atteindre un objectif collectif qui soit meilleur pour tous ?

Références bibliographiques

Gaultier Le Bris, S., Rouvrais, S. et Waldeck, R. (2019). Méthodologie d'apprentissage en situation VUCA. In séries "méthodologies pour les sciences sociales", thème "méthodes et interdisciplinarité", ISTE Ltd, pages 107-133, Mai.

Lestonat E. (2014). VUCA : former les managers à l'incertitude. Thot Cursus. http://cursus.edu/article/22176/vuca-former-les-managers-incertitude/#.WcE8vNFpw2x

Rouvrais, S., Gaultier Le Bris, S., and Stewart M. (2018). Engineering Students Ready for a VUCA World? A Design based Research on Decisionship. In Proceedings of the 14th International CDIO Conference, pages 872--881, KIT, Kanazawa, Japan, June-July.

Waldeck, R., Gaultier Le Bris, S. et Rouvrais, S. (2019). Interdisciplinarité et VUCA. In séries "méthodologies pour les sciences sociales", thème "méthodes et interdisciplinarité", ISTE Ltd, pages 91-105, Mai.

« INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES SORTANT DE L'UNIVERSITE D'ANTANANARIVO : CAS DE QUATRE FORMATIONS PROFESSIONALISANTES »

Benjamina Manohisoa Aimée RASOAMANANJARANAHARY
0466379005/+261341867967
Université d'Antananarivo (Madagascar), Université de Liège (Belgique)
manouhichou@gmail.com

Résumé

Le nombre de nouveaux étudiants désirant accéder à l'Université d'Antananarivo ne cesse d'augmenter chaque année. Il en est de même pour les nouveaux diplômés qui y terminent leurs études. Or, pour ces derniers, l'insertion professionnelle constitue une source de préoccupation aussi bien pour chacun d'eux que pour les responsables de l'Université, et surtout pour l'Etat malagasy. Cette insertion professionnelle constitue un facteur de blocage du développement socio-économique et politique du pays malgré tous les efforts fournis par les dirigeants et les dispositifs mis en place pour y remédier.

Par ailleurs, ce problème touche aussi bien les étudiants sortant des filières littéraires que ceux issus des filières scientifiques. D'où le choix du thème de la présente recherche sur l'Insertion professionnelle des diplômés universitaires.

Les questions qui se posent sont les suivantes : quels problèmes rencontrent ces diplômés en matière d'insertion professionnelle ? Pourquoi l'entrée dans la vie professionnelle de ces diplômés s'avère-t-elle aussi difficile ? Et quelles sont les perspectives éducatives proposées par les acteurs ?

Notre objectif est ainsi de décrire et expliquer les problèmes d'insertion professionnelle de ces diplômés et de proposer des stratégies correspondantes. Pour ce faire, la méthode qualitative et la méthode quantitative sont adoptées.

Les résultats des recherches ont permis de constater la dégradation des conditions d'insertion professionnelle des diplômés universitaires. La majorité des diplômés enquêtés occupent un poste inadéquat à leur diplôme ou à leur formation universitaire. Certains estiment que leurs conditions de travail sont déplorables .

La qualité de la formation universitaire, le marché du travail, en sont les causes principales… En effet, Le diplôme universitaire commence à être dévalorisé et il ne garantit plus l'entrée dans le marché de l'emploi. Aussi, pour leur insertion professionnelle, les diplômés font recours au déclassement du diplôme.

Face aux réalités vécues par les diplômés, l'étude sur la perception relative à la pertinence de la formation dispensée à l'université auprès des acteurs (enseignants, l'Etat, les diplômés et les employeurs) a mis en exergue l'importance de la prise de responsabilité de chacun. De ce fait, elle a fait sentir l'envie d'instaurer une collaboration étroite tant au niveau national qu'international. « Agir ensemble » est un élément indispensable pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et l'employabilité des diplômés déjà dans un contexte de dégradation.

Abstract

The number of new graduates entering the University of Antananarivo continues to increase year after year. It is the same for the new graduates who finish their academicals studies. However, the professional integration of those students is a source of concern for both side as well as for the university officials, and especially for the Malagasy government. So it's a blocking factor for the socio-economic and political development of the country despite all the efforts made and the systems in place to tackle the issue it. The problem of insertion into the job market affects both the students from the literary as scientific fields. This is the reason of the choice of this present research on the professional insertion of graduates. The questions are to know: what are the difficulties encountered by those graduates in terms of professional insertion? Why is it so complex for these graduates to find their way into professional life? And what are the main reasons for this? And what are the educational perspectives proposed by the actors? The aim of this study is to describe and explain the problems of professional integration of these graduates and to propose strategies to improve their situation. To accomplish this, the approach adopted the qualitative and quantitative method.

The research's results showed the deterioration of the conditions of their professional integration in the job market. The majority of the graduates interviewed are employed in a position that is unsuitable for their degree or inappropriate for their university training. Others consider that their working conditions are unsatisfying .

The effect of the quality of university education, the effect of the labor market, is the main causes of the issu. The university degree begins to depreciate and the possession of the degree is no longer guarantees of getting immediately a job nor get into the labor market. In order to be professionally inserted, graduates resort to downgrade their diploma.

Faced with the actual living by graduates, the study on the perception of the pertinence of the training provided at the University with the intervening parties (teachers, the Government, graduates, employers,..) the importance of taking responsibility. Then, it gives desire to install

a closer collaboration or cooperation between these actors both at the national and international level. "Acting together" is an indispensable element to improve the quality of higher education and to contribute to the improvement of employability of graduates in a context of deteriorating conditions of insertion.

Introduction

L'enseignement supérieur à Madagascar a connu des changements et des mutations depuis sa création, tant sur le volet quantitatif que qualitatif. Compte tenu de la massification de l'enseignement supérieur, l'effectif des établissements supérieurs à Madagascar ne cesse d'augmenter, il est passé de 86 à 188, de 2007 à 2017. Pareillement au nombre d'établissements au sein de l'université publique. Cette massification a permis aux jeunes d'accéder à l'université, surtout dans les universités publiques. Il est constaté une forte hausse de l'effectif des inscrits, des diplômés sortants et aussi des enseignants.

Sur le volet qualitatif, les offres de formation à l'université se sont diversifiées pour la formation académique et longue et aussi pour la formation professionnalisante. Des réformes éducatives ont été aussi faites comme celles destinées au budget alloué à l'éducation pour assurer l'efficacité interne et externe du système éducatif. Il y a aussi une réforme sur le basculement du système LMD dans le cadre du processus de Bologne basé sur la professionnalisation des offres de formation universitaire et sur une nouvelle mission de l'enseignement supérieur contribuant au développement socio-économique du pays.

Malgré une importante mutation et les efforts déployés, les résultats restent impalpables. Le taux de diplômés rencontrant des problèmes d'emploi connait une augmentation. En effet, la situation du marché de l'emploi à Madagascar est précaire à cause des facteurs structurels et la défaillance de la politique nationale de l'emploi. C'est pourquoi cet article s'intitule « Insertion professionnelle des diplômés sortants de l'université d'Antananarivo : cas de quatre formations professionnalisantes ». La question qui se pose est de savoir quels sont les problèmes rencontrés par les diplômés en matière d'insertion professionnelle? Et quelles sont les perspectives éducatives proposées par les acteurs pour pallier cette situation? Ce sujet comporte un double intérêt : sur le plan théorique, des recherches ont été menées et des publications scientifiques consultées, et sur le plan pratique, de nombreux débats et divers ateliers ont été organisés.

L'objectif de cette étude est faire connaitre et comprendre l'insertion professionnelle des diplômés issus de l'université d'Antananarivo, de décrire et expliquer ces problèmes,

d'analyser les caractéristiques du marché du travail, d'apporter les stratégies aspirées par les acteurs.

1. Méthodologie de recherche

1.1.Cadre pratique de recherche

La recherche est effectuée auprès de quatre formations professionnalisantes : Monnaie Banque Finance (MBF), Environnement et Aménagement du Territoire (EAT), Ingénierie des Sciences et Technique de l'Eau (IE), Ingénierie de Mine (IM). Ces formations font partie des secteurs en expansion, rare, professionnelle et formations pilotes dans le Programme d'Appui Institutionnel-ARES/CCD[1] (Coopération entre l'université de Belgique et l'université d'Antananarivo).

1.2.Collecte de données

Une enquête quantitative suivant un questionnaire bien structuré avec interview direct est effectuée pour recueillir des informations. Pour ce faire, des questionnaires d'enquête ont été soumis aux diplômés (1ère enquête: 138 et 2ème enquête: 130), aux 30 enseignants intervenant dans ces quatre formations, et aux 33 employeurs dans le secteur public et privé travaillant ou non dans le domaine des formations choisies.

L'enquête qualitative est basée sur deux guides d'entretien. Des entretiens individuels approfondis ont été menés auprès du sous ensemble de la population : les diplômés sortants (15) et les 20 employeurs travaillant dans ces secteurs.

1.3.Cadrage théorique

La sociologie de l'éducation de Trottier semble pertinente pour mettre en exergue une relation fondamentale entre les systèmes d'éducation et le processus d'emploi.[2] La sociologie de profession de Claude Dubar et al parait efficace en considérant la profession comme une activité rémunérée de l'individu.[3]

2. Présentation des résultats de recherche

2.1. Situation du marché du travail à Madagascar

Le marché de l'emploi constitue un problème majeur pour le pays à cause du déséquilibre quantitatif et qualitatif existant. En terme quantitatif, le marché du travail est

[1] Académie de Recherche Scientifique de Developpement

[2] Claude Trottier « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes »dans Education et sociétés 2001/1 (n°7).

[3]Anne-Marie Fray, Sterenn Picouleau, « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail », dans Management et avenir 2010/8 (n° 38).

composé du déséquilibre entre l'offre et la demande de l'emploi tant dans le secteur public que privé. Il est recensé que pendant dix ans, les fonctions publiques ne recrutent seulement que 33 694 fonctionnaires. Alors que l'université publique seulement produit 179 209 diplômés de 2007 à 2017 dont 64 067 sortant de l'université d'Antananarivo. Le marché de travail est étroite.

Il est caractérisé aussi par le chômage avec un taux de 3,1% pour la population active. Ce taux est faible et ne reflète pas la réalité faute de données fiables, d'un système informations fiable. Parmi ces chômeurs, 19,8 % ont un niveau d'étude supérieur et 27,7 % vivent dans le chômage long. Aussi, le nombre de la population des jeunes sous employés est élevé, avec un taux de 25 %, en 2016.[4] Le sous emploi à Madagascar se traduit par trois catégories : lié à la durée du travail, lié à la rémunération, et l'inadéquation formation - emploi. Le chômage est masqué car les individus sans emploi ont recouru au travail sous employé et d'autres se lancent dans le secteur informel.

Une des caractéristiques du marché est la prédominance du secteur informel. En 2012, 93% de l'emploi sont dans ce secteur informel.

Ce marché s'articule également sur trois principaux secteurs: l'agriculture fournissant 80% des emplois, le secteur moderne public et privé avec 12,5 % seulement des emplois et le secteur informel non agricole avec 7,5 % des emplois. Les ¾ de la population sont des petits exploitants agricoles dont 90 %. L'activité dominant dans le marché du travail peu productive est faiblement rémunératrice. Cela est accentué par les différentes crises sociopolitiques.

Le marché du travail est précaire et peu développé. Cela est du par l'incapacité du système de contrôle de l'Etat, le manque de coopération entre les acteurs, la faiblesse de l'Etat, le prix élevé des taxes et impôts, l'absence des stratégies de l'emploi pour un emploi décent, etc.

2.2.Situation socioprofessionnelle des diplômés sortants

Les résultats ont permis de voir que les diplômés issus de ces quatre formations choisies rencontrent des problèmes d'insertion professionnelle. Parmi les diplômés enquêtés, 61 % sont seulement sont actifs et 68 % œuvrant dans le secteur privé.

La plupart des diplômés sont touchés par un chômage de longue durée supérieur de deux ans dont 53 % sont des diplômés sortant de la formation EAT, 24 % de la MBF , 18 % IM et 6 % IE. Plus que la moitié des employeurs et enseignants enquêtés confirment que ce

[4] Institut National de la Statistique, « Enquête sur la transition des jeunes vers la vie active-ETVA Madagascar-2015 », Madagascar 2016.

sont surtout les universitaires qui sont les plus touchés par le chômage et surtout ceux d'Antananarivo. Le manque d'expériences, leur personnalité, la préférence de l'employeur, l'incompétence, la déficience de la politique Nationale sur l'emploi pour les diplômés en sont les causes. La première enquête auprès des diplômés a permis de voir que :

(i) 53 % des diplômés travaillent dans des secteurs inadéquats à leur formation,

(ii) 35 % affirment que leur niveau de compétence et de l'emploi sont inadéquats

(iii) 33 % des diplômés disent que l'emploi qu'ils occupent est adéquat à leur diplôme.

Concernant la deuxième recherche, 84,71 % des diplômés sont insérés professionnellement. La situation professionnelle des diplômés en emploi se résume comme suit :

(i) 39,8 % de diplômés occupent un poste inadéquat à leur diplôme,

(ii) 88,74 % pensent que la durée de leur travail correspond à leurs attentes

(iii) 53,25 % contre 46,75 % déclarent que leur salaire ne correspond pas aux responsabilités qu'ils assument

(iv) 66,35 % pensent que leur salaire n'est pas conforme à leur diplôme et à leur horaire du travail,

3. Discussion

3.1. Perception sur les obstacles à l'insertion professionnelle des diplômés

Malgré l'existence des dispositifs juridiques et institutionnels relatif à l'enseignement supérieur et à l'emploi, plus que la moitié des enquêtés, les diplômés, les employeurs, et les enseignants confirment que les diplômés ont des problèmes majeurs en matière d'insertion professionnelle. Les résultats ont fait comprendre que la situation socioprofessionnelle des diplômés sortant, même issu des formations professionnelles est précaire. Ils sont déclassés professionnellement pour mieux s'insérer. Les raisons sont liées au marché du travail et aussi à la formation dispensée.

Les motifs liée au marché de travail les plus cités sont l'insuffisance de débouché conforme au diplôme ou aux formations obtenus par le diplômés, les exigences des employeurs (expériences, capacités linguistique/informatique), le manque de considération des employeurs du diplôme, l'insuffisance de la politique nationale sur l'emploi pour les diplômés, le manque de fond pour entreprendre, la discrimination, la corruption, le favoritisme, etc.

Concernant les motifs liés à la formation, les enquêtés ont mis en exergue la relation d'interdépendance entre leur insertion et la formation qu'ils ont suivie. Aussi, les enquêtés ont des perceptions négatives sur la formation universitaire favorisant leurs situations défavorables Les problèmes cités sont:

(i) la formation trop académique, théorique, une formation non spécialisée
(ii) l'insuffisance des formations plus techniques et pratiques, stage, formation en alternance et des moyens pour les pratiques
(iii) la difficulté de trouver un emploi correspondant à la formation dispensée causé par le manque de dialogue entre le monde professionnelle et l'université,
(iv) le manque d'orientation et d'encadrement du diplômé
(v) l'inexistence de cours basé sur la culture entrepreneuriale

Les enquêtés affirment que ce problème émane de l'inadéquation de la formation dispensée à l'université par rapport aux besoins des employeurs. Parmi les enseignants enquêtés 66,67% disent que la formation dispensée est trop académique et non polyvalente. Et 56,6% disent que la formation ne permet pas aux diplômés de s'insérer professionnellement et 63% sont conscients que la formation ne permet pas aux diplômés de d'acquérir une expérience professionnelle. De plus 42,9% des diplômés perçoivent que la formation est peu adéquate aux besoins des entreprises. Ainsi, 97% des enquêtés affirment la nécessité pour améliorer la formation universitaire dont 74% insistent sur le coté pratique et 31% seulement sur le plan théorique.

3.2. Stratégie d'insertion professionnelle basé sur la méthode « agir ensemble »

Les enquêtés, acteurs principaux dans le processus d'insertion professionnelle, sont conscients des problèmes que rencontrent les diplômés. Face aux réalités, la prise de responsabilité de chaque acteur favorise l'insertion professionnelle des diplômés. Pour ce faire, tous les acteurs devraient « agir ensemble ». Il s'agit d'une méthode « agir ensemble » basé sur « la recherche de collaboration » c'est-à-dire fondé sur la coopération ou collaboration étroite entre des institutions permet non seulement d'améliorer l'enseignement supérieur mais d'améliorer l'entrée des diplômés dans le marché du travail. D'abord, les acteurs devraient avoir la même pensée, guidés par des objectifs communs et utilisant les mêmes moyens ou stratégies pour les atteindre. Pour concrétiser cela, il est important d'établir une coopération /partenariat de l'Université d'Antananarivo avec les entreprises publiques ou privées et surtout avec les institutions étrangères, cela favoriserait le dialogue sur les besoins des formations. Cela consiste à créer un dispositif d'orientation et un système d'information

accessible pour tous les acteurs et surtout pour les étudiants avant et après l'étude universitaire. Ensuite, il faudrait restructurer la politique de formation dans l'enseignement supérieur en formation de qualité, en formation professionnelle répondant aux besoins des employeurs et du pays en matière de ressources. Enfin, instaurer un dialogue ou concertation régulière avec l'intervention des experts dans la formation universitaire s'avèrent nécessaire parce que l'Université d'Antananarivo forme le plus grand nombre de jeunes à Madagascar.

Puis, la méthode « agir ensemble » basé sur la recherche participative qui se traduit sur l'implication des entreprises dans les offres de formation. Il est nécessaire de cerner les besoins des employeurs dans les offres d'emploi pour que l'université prépare des ressources humaines opérationnelles. Cela facilitera par la suite l'insertion professionnelle des jeunes diplômés et valorisera la qualité de la formation universitaire. Pour ce faire, (i) l'entreprise peut organiser une descente dans les universités, en exprimant leurs besoins, ou en intervenant dans les cours (ii)les enseignants peuvent voir la réalité dans les entreprises, (iii) le cercle de réflexion devrait être instauré, (iv) les entreprises offrent des stages aux étudiants pour renforcer leurs capacités.

Conclusion

Cette étude a pu montrer que même les diplômés universitaires ayant suivi des formations professionnalisantes rencontrent des problèmes d'insertion professionnelle tels que l'inadéquation formation/ emploi ou l'inadéquation diplôme emploi, l'inadéquation de la compétence à la responsabilité, l'inadéquation des salaires au diplôme, … . Le diplôme ne garantit pas automatiquement l'accès à l'emploi. Ils sont causés par la situation précaire du marché du travail et la nature de la formation dispensée à l'université presque inadéquate aux besoins du marché de l'emploi. La méthode « agir ensemble » basé sur la participation et la collaboration des acteurs est la meilleure solution

Références bibliographiques

1. Anne-Marie Fray, Sterenn Picouleau, 2010 *Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail*
2. Catherine Béduwé, *L'Efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle*
3. Claude Trottier, 2001 « La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes »dans Education et sociétés.
4. Institut National de la Statistique, 2016 *Enquête sur la transition des jeunes vers la vie active-ETVA Madagascar-2015*
5. Laurence Lizé, 2006,*Facettes du déclassement, quel rôle pour les politiques de l'emploi* .

Thématique 2

Les modes d'« agir ensemble »

Ce deuxième angle d'analyse vise à contribuer à documenter le « comment agir ensemble ». Ces modes de relation et de travail pourraient être documentés dans plusieurs champs de l'enseignement supérieur : celui de la pratique d'enseignement, celui de l'apprentissage étudiant, celui de l'accompagnement de l'« agir ensemble », ainsi que celui de la recherche en éducation. Pourront par exemple être abordés ici : les modes de fonctionnement développés ; leur organisation ; la place, les rôles et les interactions entre les différents acteurs (internes/externes ; individuels/collectifs ; individuels/institutionnels) ; les conditions (techniques, humaines et sociales) ; les enjeux, tensions et accords (individuels/collectifs) ; etc. Ces modes d'« agir ensemble » pourront être étudiés dans différentes situations et environnements de formation : création de dispositifs de formation, d'accompagnement, de gestion de parcours ; réponses spécifiques aux perturbations actuelles et à venir ; appui à l'amélioration continue de la qualité des enseignements-apprentissages ; accompagnement à l'évaluation des dispositifs et des pratiques ; formation et usages « open/ouvert » du numérique, etc. Enfin l'« agir ensemble » sera questionné de la même manière dans les pratiques de recherche, par exemple autour des recherches collaborative, participative, recherche-action, ou encore de l'ingénierie coopérative, la démarche de SOTL (scholarship of teachning and learning), etc.

A la recherche du Palais de la Reine : Bilan intermédiaire d'une collaboration belgo-malgache dans la conception et la réalisation d'un dispositif de formation continue en pédagogie universitaire à l'université d'Antananarivo

Pr. Jean-François Guillaume

(Université de Liège, Liège, Belgique, jean-françois.guillaume@uliege.be)

Lalaina Nomena Ravelosaona

(Université de Liège, Liège, Belgique, lalainaravelosaona@gmail.com)

Pr. Raft Razafindrakoto

(Université de Fianarantsoa, Fianarantsoa, Madagascar, rnraft@gmail.com)

Résumé

A Madagascar, les efforts portés pour l'intérêt d'innover pédagogiquement dans l'enseignement supérieur se sont matérialisés après l'instauration du système LMD[1]. Un des éléments qui supporte cette idée est l'initiation d'une formation en pédagogie universitaire intitulée « PFS-CPU [2]». Cette formation, ayant débuté en 2019, résulte du partenariat entre l'ARES[3] et l'Université d'Antananarivo. Une collaboration d'enseignants belges et malgaches a donné naissance à une formation à l'innovation pédagogique pour les enseignants-chercheurs de l'université d'Antananarivo. Elle se répartit en quatre ateliers et séminaires tout au long de l'année de formation. Ces composantes sont évaluées par la réalisation d'un projet pédagogique dont la soutenance est sanctionnée par un certificat en pédagogie universitaire. Au terme de la première cohorte, des réunions d'évaluation ont eu lieu en Belgique. En parallèle à cette formation, un doctorat a été initié au cours de la formation de cette première cohorte pour étudier l'implémentation de ce dispositif dédié à l'innovation pédagogique. L'intérêt de cette thèse serait de pouvoir déterminer trois axes de recherche : identifier les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs, comprendre la perception de l'innovation pédagogique et enfin

[1] Licence-Master-Doctorat

[2] PFS-CPU : Projet de Formation Sud-Certificat en Pédagogie Universitaire

[3] ARES : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur

déterminer les potentiels atouts ou obstacles à la pérennisation de ce dispositif au sein de l'université d'Antananarivo. Parmi ces trois axes de recherche, et grâce à une observation participante durant les réunions d'évaluation de la première cohorte en Belgique, nous avons pu dégager une première série d'éléments -issus de la dynamique entre formateurs belges et malgaches- qui pourraient agir sur la pérennisation ou le blocage de l'implémentation du dispositif. Cette communication toucherait alors les questions des modes d ' *« agir ensemble »*. Elle tend à analyser la dynamique collective - à travers la collaboration des formateurs belges et malgaches durant toute la formation-, ainsi que les éléments-clés qui s'en sont découlées durant les sessions d'évaluation de la première cohorte. Trois éléments de réflexion ont guidé l'évaluation de la première cohorte : les questions reliées à la collaboration entre les formateurs, à l'organisation du CPU et au contenu même de la formation. Au sein de ces trois éléments, nous avons pu ressortir les constats suivants :

- (i) nécessité d'une meilleure répartition des tâches et des responsabilités des formateurs dans la tenue des ateliers et dans le suivi des formés.
- (ii) réorganisation d'une partie du contenu de la formation afin d'assurer une meilleure cohérence des activités et une meilleure assimilation de la formation.
- (iii) réédition des critères d'évaluation du CPU pour en asseoir la validité.

Cette communication a été réfléchie à la lumière des fondements théoriques de la sociologie pragmatique qui permettra d'analyser les situations de désaccords nées de la dynamique collective entre les formateurs belges et malgaches, comme des « épreuves ».

Abstract

In Madagascar, the efforts toward pedagogical innovation in higher education took place after the establishment of the LMD system at the university. One of the elements that support this idea is the initiation of a training course in university pedagogy called "PFS-CPU". This training, which began in 2019, is the result of the partnership between ARES and the University of Antananarivo. A collaboration of Belgian and Malagasy teachers gave birth to training in educational innovation for teacher-researchers at the University of Antananarivo. It is divided into 4 workshops and seminars throughout the year. These components are ultimately assessed by carrying out an educational project and its defence is sanctioned by a certificate in university education. At the end of the first cohort, evaluation meetings were held in Belgium. In parallel with this training, a PhD was initiated during the training of this first cohort to study the implementation of this device dedicated to educational innovation. The interest of this thesis

would to determine three lines of research: to identify the teaching practices of teacher-researchers, to understand the perception of educational innovation and finally to determine the potential assets or obstacles to the sustainability of this formation within the university of Antananarivo. Among these three lines of research, and by observing the evaluation meetings of the first cohort in Belgium, we were able to identify a first series of elements resulting from the dynamic between Belgian and Malagasy trainers that could have an impact on the perpetuation or blocking of the implementation of the device. This communication would then touch the methods of "acting together". It tends to analyse the collective dynamic - which was created through the collaboration of Belgian and Malagasy trainers throughout the training -, as well as the key elements that resulted from it during the evaluation sessions of the first cohort. Three elements of reflexion guided the evaluation of this first cohort: questions related to the collaboration between the trainers, to the organization of the CPU and to the content of the training itself. Within these three elements, we were able to observe the following wishes:

- (i) the desire for a better distribution of tasks and responsibilities in the holding of workshops as well as in the monitoring of trainees.
- (ii) the need to reorganize the actual content of the training in order to ensure better consistency of activities and training.
- (iii) the need to align with the CPU evaluation criteria to establish their validity.

This communication has been studied using the theoretical foundations of pragmatic sociology, which helps to analyse situations of conflicts and disagreements as “conflicts” arising from the collective dynamic between groups of people, Belgian and Malagasy trainers.

Mots-clés

innovation pédagogique, collaboration, création de dispositif de formation, épreuve

L’Académie de Recherche et d’Enseignement Supérieur (ARES) de la Communauté française de Belgique a soutenu la réflexion institutionnelle initiée à l’Université d’Antananarivo (UA) en matière de pédagogie à travers deux grands programmes de coopération. Le premier visait l’amélioration de l’employabilité des diplômés et la professionnalisation des formations universitaires. Le second portait sur la création, en 2019, d’un Certificat en Pédagogie Universitaire (CPU). Ce dispositif certifiant, dont la charge de travail est de 30 crédits (ou ECTS), est ouvert à des enseignants-chercheurs de l’UA. Constitué de quatre ateliers et de quatre séminaires organisés tout au long d’une année et animés par des formateurs belges et

malgaches, il a pour objectifs d'amener les participants à inscrire leurs pratiques pédagogiques dans la perspective d'un « apprentissage actif » et innovant.

Deux doctorats sont également en cours. Celui que nous menons est centré sur les modalités d'implémentation de ce dispositif de formation pédagogique continue au sein de l'UA. Cette thèse vise notamment à déterminer les potentiels atouts ou obstacles à la pérennisation institutionnelle de ce dispositif. Comme il est prévu qu'après la formation de quatre cohortes, le dispositif soit pleinement pris en charge à l'échelle locale et qu'entretemps, la contribution belge aille en décroissant, le déroulement de l'agir-ensemble propre à cette équipe de formateurs ne peut être ignoré.

Sur la base d'une observation participante des ateliers, des séminaires, des réunions d'évaluation de la première année de fonctionnement du CPU, nous avons pu dégager une première série d'éléments qui ont marqué et orienté l'*agir ensemble* des formateurs malgaches et belges. Il nous est possible d'identifier certains moments au cours desquels des désaccords ont émergé.

En prenant appui sur la sociologie pragmatique, nous envisagerons ces moments de disputes qui engagent « la question du juste » (Boltanski, 2013 : 11). Nous explorerons ensuite comment les formateurs belges et malgaches s'y sont pris pour « s'entendre, sans nécessairement s'accorder, en prenant appui sur des repères normatifs de validité plus ou moins généraux, à la fois intégrés à leurs compétences cognitives et inscrits dans des dispositifs (notamment des dispositifs d'objets), enracinés dans les situations » (ibid.).

Ces moments de « dispute » constituent des « épreuves » au cours desquelles « les personnes font preuve de leurs compétences soit pour agir, soit pour désigner, qualifier, juger ou justifier quelque chose ou quelqu'un » (Nachi, 2013 : 57).

« Hors de l'épreuve, personne ne connaît sa force ni sa faiblesse » (Boltanski, 1990) : les formateurs belges et malgaches sont-ils parvenus à traduire avec suffisamment de cohérence et de conviction la norme de l'apprentissage actif pour susciter leur propre adhésion au dispositif et l'adhésion des candidats ? Ces candidats sont-ils parvenus à s'emparer de cette « nouvelle » organisation du travail pédagogique ? Les difficultés rencontrées ont-elles contribué à consolider l'agir ensemble au sein de l'équipe des formateurs belges et malgaches ou à accentuer les divergences ?

Ce dispositif d'agir ensemble est en soi une épreuve : les formateurs ont soumis à l'épreuve des faits la validité d'un dispositif de formation continue orienté par une norme située aux antipodes

des pratiques pédagogiques habituelles dans l'institution malgache où prime le cours magistral. Mais dans l'épreuve, d'autres moments de dispute sont survenus.

1. La communication des résultats aux candidats

Certains candidats ont eu connaissance de leur résultat (réussite ou non), avant que celui-ci ait fait l'objet d'une communication officielle. Lors de la réunion d'évaluation d'octobre 2021, l'imprécision continuait de régner autour du caractère final des résultats individuels, de la nature du feedback qui serait communiqué aux candidats, de la possibilité pour ceux qui n'auraient pas réussi de présenter à nouveau leur rapport final. L'une des formatrices faisait état des doléances d'un candidat malheureux, qui ressentait une forme d'injustice et déplorait son échec, alors que, disait-il, les collègues avec lesquels il avait préparé son rapport avaient obtenu leur certificat. Cette interpellation a suscité une réflexion sur la pertinence des critères académiques « classiques » – et notamment celui d'un processus linéaire dont la réussite est liée à la qualité d'un produit final – dans la conception d'un dispositif de formation continue à destination d'enseignants universitaires déjà en place.

2. Les critères d'évaluation de la qualité de la prestation des candidats et la traduction concrète des objectifs de la formation

Trois points devaient être pris en compte dans l'évaluation finale des candidats : une production écrite (présentation d'une séquence d'apprentissage « innovante »), une présentation de ce rapport final devant un jury et un portfolio. Dans les faits, le portfolio n'a pas été pris en considération. On ne lui donnait pas la même place dans l'appréciation de la prestation du candidat. Mais tous s'accordaient pour estimer que les portfolios présentés par les candidats ne répondaient pas aux exigences requises. Une question s'est imposée : à quoi doit servir le portfolio ?

3. Une répartition jugée déséquilibrée dans l'accompagnement individuel des candidats

Chaque candidat devait s'engager dans la conception d'un dispositif d'apprentissage innovant sous la tutelle d'un binôme belgo-malgache. L'appréciation de cet encadrement a été mitigée : déséquilibre dans la charge de travail – plutôt assumée par l'équipe malgache ; contradictions dans les commentaires, remarques et suggestions formulés par les formateurs à l'intention du candidat. La cohérence des conceptions pédagogiques et didactiques était clairement mise à l'épreuve, et force était de constater que tous les formateurs ne s'accordaient pas sur

l'orientation à donner au projet de chaque candidat. Les tourments subis par ces candidats soumis à des injonctions contradictoires ajoutaient au sentiment de confusion.

4. L'articulation et l'animation des ateliers et des séminaires

La planification des quatre ateliers avait tout autant perturbé les candidats. Selon eux, ce n'est qu'au dernier atelier que le contenu essentiel à la bonne compréhension du dispositif de formation et de ses objectifs avait été abordé. Leur parcours était parsemé d'embûches : il leur avait fallu, disaient-ils, gommer certaines propositions tirées de certains ateliers pour en adopter d'autres… « C'est comme si on disait à quelqu'un que le Palais de la Reine – édifice phare de la ville d'Antananarivo – était dans cette direction-là, et puis qu'après qu'il se soit mis en route, on lui dise que ce n'est pas le bon chemin », déplorait l'un d'entre eux.

Par ailleurs, le sentiment que l'animation des ateliers a été accaparée par les formateurs belges, a été exprimé maintes fois. À l'opposé, les séminaires -encadrés par les formateurs malgaches et d'une durée plus courte- ne justifiaient pas un long déplacement de l'équipe belge. Cette division du travail supposait une articulation étroite entre ateliers et séminaires – un séminaire étant destiné à compléter les démarches et contenus de l'atelier qui l'avait précédé, en prenant appui sur des productions individuelles des candidats – ainsi qu'une scénarisation cohérente de l'ensemble du dispositif. Or les formateurs ont dû faire le constat que tel n'était pas le cas.

Ces moments de dispute ou de tension sont tous marqués par une forme de déstabilisation d'un équilibre que l'on croyait acquis. La mise en œuvre concrète du travail collaboratif, par et entre les deux équipes partenaires, a pu faire émerger ou accroître l'incertitude qui entourait certains des principes pédagogiques initialement retenus (i.e., l'idée d'un « apprentissage actif »).

Nous ne réduirons pas les aspérités rencontrées dans le cadre de ce dispositif de coopération entre des enseignants de l'Université d'Antananarivo et des enseignants d'établissements d'enseignement supérieur et université de Belgique francophone, à des incompréhensions de nature culturelle. Cela supposerait en effet que deux visions intégrées, unifiées et culturellement orientées se sont confrontées dans la conception, la scénarisation, l'animation et l'évaluation de ce dispositif. Or, même si cette expérience d'interculturalité a effectivement placé les formateurs « en situation d'inconfort culturel » (Jeannin & Brassier-Rodrigues, 2021) et les a fait « entrer dans une démarche de questionnement (décentration, déconstruction, réflexivité, etc.) » (ibid.), le déroulement effectif de la collaboration a fait apparaître des lignes de fracture plus déterminantes au sein même des possibles univers culturels de référence, qui séparaient les uns et les autres, tant dans l'équipe du Nord ou que dans celle du Sud… En d'autres termes,

une « compétence interculturelle » (ibid.) n'est ni suffisante ni salutaire pour le bon déroulement du dispositif : l'agir ensemble s'est heurté à d'autres obstacles, tenant par exemple au degré de consensus sur les modalités :

- de traduction ou de transposition didactique des principes pédagogiques retenus initialement, d'opérationnalisation des résultats attendus au terme du CPU,
- d'implication « des services ad hoc des établissements après le montage » (Hardouin, 2021),
- d'ouverture des participants au CPU à l'environnement socioprofessionnel des diplômés qu'ils forment
- et, de transposition didactique des savoirs disciplinaires fondamentaux.

Comment formateurs belges et malgaches s'y sont-ils pris pour poursuivre leur collaboration, pour maintenir le cap d'un agir ensemble ?

Premièrement, en s'accordant sur un constat de semi-échec ou de semi-réussite : seul un nombre limité des candidats étaient parvenus à concevoir un dispositif pédagogique innovant et opérationnel. Dans les termes de la sociologie pragmatique, les formateurs ont pu qualifier les choses de façon consensuelle : le dispositif imaginé présentait des faiblesses. Les formateurs n'étaient pas parvenus à convaincre les participants du bien-fondé de l'innovation pédagogique et du modèle de l'apprentissage : certains ont limité leur production à une amélioration d'un dispositif « magistral ».

Un défaut majeur de leurs productions a été pointé : les dossiers pédagogiques présentés restaient centrés sur une démarche d'enseignement et non d'apprentissage ; ils laissaient peu de place au travail de l'étudiant. Or cette distinction entre enseignement et apprentissage (actif) avait vraisemblablement été considérée de manière un peu trop rapide au moment de la conception du dispositif. Le « jugement » porté par cette formatrice a été décisif dans la (re)formalisation de l'épreuve.

Deuxièmement, en maintenant des relations interpersonnelles chaleureuses et amicales. Si les disputes n'ont pas été délétères, c'est parce que les formateurs ont pu non seulement s'engager et agir ensemble, mais aussi prendre le temps de la convivialité.

Troisièmement, la mise à l'épreuve du dispositif n'a pas contribué à exacerber des divergences. Pourquoi ? Parce qu'un accord s'est dégagé sur un « ordre de grandeur commun » (Boltanski & Chiapello, 1999) : les formateurs se sont rejoints sur la nécessité d'une efficacité, les

ressources disponibles étant limitées, notamment du côté des candidats au CPU qui devaient rester disponibles pour leurs engagements professionnels quotidiens.

Quatrièmement, les procédés novateurs introduits durant les ateliers ont été testés, mis à l'épreuve par certains formateurs malgaches dans leurs propres enseignements. En contrepartie, certains formateurs belges se sont interrogés sur la pertinence de certains concepts abordés durant les ateliers (p.ex., la notion problématique… de « situation-problème ») et sur la pertinence des plateformes utilisées pour échanger et publier des supports.

Enfin, la décision a été prise d'inverser radicalement le sens des choses : l'atelier final est devenu le premier atelier. Une nouvelle ligne de conduite s'est imposée : partir du défi didactique pour glisser à la démarche analytique portée par des intervenants en pédagogie. La scénarisation initiale a donc été abandonnée, et une tension latente à la conception du processus de formation continue a été mise à jour et discutée. La programmation des ateliers et des séminaires a donc été revue : les candidats seront d'emblée invités à visiter le Palais de la Reine, puis à s'interroger sur les conditions, les ressorts et les motivations de sa construction.

Il reste aux formateurs belges et malgaches à s'accorder sur le contenu et les modalités de cet *agir ensemble* dans la perspective d'une pérennisation institutionnelle de ce dispositif de formation continue au sein de l'Université d'Antananarivo.

Références bibliographiques

Boltanski L., (2013), « Préface », Dans Nachi M., 2013, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Armand Colin, Cursus.

Boltanski L. & E. Chiapello, (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Hardouin M., (2021), « Construction et mise en œuvre d'un doctorat international : des enjeux aux problèmes. Le cas des doctorats Erasmus Mundus », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur »* [En ligne], 37(2), mis en ligne le 15 mars 2021, consulté le 2 novembre 2021, ULR : http://journals.openedition.org/ripes/3183 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ripes.3180

Jeannin L. & C. Brassier-Rodrigues, (2021), « Pratiques pédagogiques innovantes, interculturalité et compétences », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* En ligne], 37(1), mis en ligne le 15 février 2021, consulté le 2 novembre 2021, URL : http://journals.openedition.org/ripes/2968 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ripes.2968

Nachi M., (2013), *Introduction à la sociologie pragmatique*, Armand Colin, Cursus

En quoi l'accompagnement des élèves facilite-t-il leur engagement dans le cadre d'un travail collaboratif en mode hybride ? L'exemple d'un Wiki collaboratif.

Julie Bourbeillon, Céline Martel, Alice Maurin, Christine Vandenkoornhuyse

Institut Agro (AGROCAMPUS OUEST), Rennes-Angers, France.

Résumé

fr

Le contexte de réforme en approche par compétences de nos cursus ingénieurs en horticulture et en paysage et la perspective d'un format distanciel entraîné par la crise sanitaire ont été l'opportunité de repenser nos enseignements dédiés aux compétences numériques. Le cours magistral ne facilitant pas l'acquisition de connaissances de culture générale informatique par nos élèves, les activités pédagogiques se sont orientées vers la recherche documentaire et synthèse d'informations, publiées dans un Wiki collaboratif (Pudelko, 2019) .

Une première mise en œuvre de ce dispositif en 2020-2021 avec deux promotions d'élèves (post-bac et post-prépa BCPST[1]) a fait émerger les axes d'interrogations suivants : (i) le travail collaboratif en distanciel, (ii) l'engagement des élèves dans une production collective et (iii) le rôle de l'enseignante dans l'accompagnement pédagogique et technique. Ces interrogations nous amènent à explorer le champ des modes d'agir ensemble, particulièrement celui de l'apprentissage collaboratif à distance et de son accompagnement.

En ce qui concerne le (i), nos postulats de départ se sont basés sur les recherches de Henri & Lundgren-Cayrol (2001) concernant le travail collaboratif / coopératif à distance. La répartition des tâches, la régulation du travail au sein des groupes, les modes de collaboration observés n'ont pas toujours répondu au mode de fonctionnement attendu (travail à plusieurs en présentiel sur un même poste, sous utilisation des outils numériques mis à disposition, ...). Quelle est la place de l'outil dans la collaboration (type d'outil, possibilité de choix) ? Quel est l'effet de la taille du groupe dans le travail collaboratif (de quatre ou cinq élèves à la promotion entière) ? Quelle conséquence du contexte « tout distanciel » lié à la pandémie ?

[1] Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre

En ce qui concerne le (ii), un volume important de contenus a été produit par les élèves, ce qui pour nous traduit un fort engagement, alors que peu de consignes avaient été données initialement. Comment expliquer cet engagement dans le travail collaboratif ? Est-ce le recours à une approche pédagogique originale ? La liberté quant à leurs productions ?

En ce qui concerne le (iii), les élèves ont eu une grande autonomie dans leur organisation, ce qui a pu les déstabiliser voire les inhiber. Pourquoi l'enseignante a-t-elle adapté son accompagnement ? Quel a été le rôle de l'enseignante pour les engager et les maintenir dans l'activité ? Quelles différences ont pu être observées entre les deux publics d'élèves ?

Ces constats et ces questionnements sont à l'origine de cette recherche exploratoire. Celle-ci s'appuie sur des entretiens avec des élèves, avec l'enseignante, et l'analyse des traces d'activité des utilisateurs des outils informatiques (plateforme pédagogique Moodle et Wiki).

Une deuxième édition en 2021-2022 sera l'occasion d'aller plus loin dans l'analyse notamment qualitative, les entretiens avec les élèves seront facilités par leur présence sur le campus.

Abstract

en

The context of a curricular reform with a competency-based approach and the distance learning format imposed by the health crisis were opportunities to refactor our digital skills courses for our horticultural and landscape engineering students. As traditional lectures do not facilitate the acquisition of general computer literacy by our students, the pedagogical activities were oriented towards literature search, information synthesis and publication in a collaborative Wiki (Pudelko, 2019).

A first implementation of the scheme in 2020-2021 with two classes of students (post-bac and post BCPST preparatory program) has led to the following questions: (i) collaborative distance working, (ii) the involvement of students in a collective production and (iii) the role of the teacher regarding the pedagogical and technical support. These questions lead us to explore the modes of acting together, in particular collaborative distance learning and related assistance.

With regard to (i), our starting points are based on the research of Henri & Lundgren-Cayrol, (2001) concerning collaborative / cooperative distance working. The distribution of tasks, the regulation of work within groups, and the modes of collaboration observed did not always

correspond to the expected mode of operation (several people working face-to-face on the same workstation, under-use of the provided software, etc.). What is the role of the tool in the collaboration (software type, possibility of choice)? What is the effect of the group size (from four or five students to the whole class)? What is the consequence of the "full-distance" learning linked to the pandemic?

With regard to (ii), a large volume of content was produced by the students, which for us reflects a strong commitment, even though few instructions had been initially given. How can we explain this commitment to collaborative work? Was it the use of an original pedagogical approach? Is it the freedom of their productions?

As far as (iii) is concerned, the students had a great deal of autonomy in their organisation, which may have destabilised or even inhibited them. Why did the teacher adapt her support? What was the teacher's role in engaging and maintaining them in the activity? What differences could be observed between the two classes of students?

These observations and questions are at the origin of this exploratory research. It is based on interviews with students, with the teacher, and the analysis of the traces of activity of the users of the IT tools (Moodle and Wiki).

A second edition in 2021-2022 will be an opportunity to go further in the analysis, particularly qualitative, and interviews with students will be facilitated by their presence on campus.

Mots-clés

AE dans le champ de l'apprentissage étudiant, interactions individuels/collectifs, formation et usages du numérique, apprentissage collaboratif, engagement

1. Contexte

1.1. Introduction

En 2020-2021, le contexte de réforme en approche par compétences de nos cursus ingénieurs en horticulture et en paysage et la perspective d'un format distanciel entraîné par la crise sanitaire ont été l'opportunité de repenser nos enseignements dédiés aux compétences numériques. Par expérience, le cours magistral ne facilite pas l'acquisition de connaissances

de culture générale informatique. Dans ce cadre, les activités pédagogiques se sont orientées vers la recherche documentaire et synthèse d'informations, publiées dans un Wiki collaboratif (Pudelko, 2019).

1.2. Présentation de l'activité pédagogique

A travers une approche de pédagogie active de type « classe renversée » (Cailliez et al., 2017), l'activité mise en œuvre consiste à faire construire le contenu de la formation par des groupes d'élèves. Il leur est demandé d'écrire et de mettre en forme un Wiki sur le thème de la culture générale informatique. Cette activité, qui repose sur le principe d'un travail collaboratif, alternant des temps d'échange, de formation et de travail personnel, se décompose en quatre étapes successives :

1. Choix du sujet parmi une liste définie par l'enseignante (Agriculture numérique, Big Data et Machine Learning, Bioinformatique, Droit et éthique sur internet...), et constitution de 11 groupes thématiques de quatre ou cinq élèves par promotion ;
2. Bibliographie : les élèves se documentent sur le thème choisi et constituent une liste de références pertinentes à partir de sources d'informations diversifiées et fiables, restituées à l'aide de l'activité « Base de données » de Moodle (10-15 ressources visées par groupe). L'évaluation collective de cette phase porte sur la complétude et la qualité de la bibliographie et fait l'objet d'une séance jalon permettant de revenir sur l'activité (stratégie de recherche documentaire, présentation d'une bibliographie, résultats par groupe), d'offrir des opportunités d'amélioration et d'orienter la suite du travail demandé vers la structuration de l'information ;
3. Définition et structuration des concepts du thème (futures pages du Wiki) à l'aide d'une carte mentale (activité « Mindmap » de Moodle). Les élèves trient, sélectionnent, organisent et synthétisent les éléments de connaissance recueillis. L'évaluation collective de cette phase porte sur la qualité et la complétude de la structuration et fait l'objet d'une séance jalon permettant de revenir sur l'activité (stratégie pour construire la carte mentale et résultats obtenus) et d'orienter la suite du travail demandé vers l'édition du Wiki.
4. Phase rédactionnelle au cours de laquelle les élèves rédigent un ensemble de pages au sein d'un Wiki pour synthétiser l'information recueillie lors de la recherche bibliographique. A travers cette phase, il est attendu des élèves qu'ils acquièrent des connaissances de culture générale informatique, qu'ils utilisent l'outil Wiki

pour publier du contenu en ligne, qu'ils partagent des idées et coproduisent des contenus, qu'ils composent avec les méthodes de travail de chacun, qu'ils prennent leur place dans un groupe (participation, écoute, respect) et se coordonnent au sein du groupe. L'évaluation de cette phase porte à la fois sur des aspects collectifs (contenu et forme du Wiki) et individuels (collaboration) et fait l'objet d'une séance jalon permettant de revenir sur l'activité (état des lieux, objectifs pour la finalisation) et de proposer aux élèves une liste de points à aborder et à prendre en notes collaborativement à l'aide d'un document OnlyOffice sur Moodle avant la finalisation du Wiki.

1.3. Questionnements et démarche

La mise en œuvre de ce dispositif avec deux promotions d'élèves (post-bac et post-prépa BCPST) a fait émerger les axes d'interrogations suivants : (i) le travail collaboratif en distanciel, (ii) l'engagement des élèves dans une production collective et (iii) le rôle de l'enseignante dans l'accompagnement pédagogique et technique. Ces interrogations nous amènent à explorer le champ des modes d'agir ensemble et particulièrement celui de l'apprentissage collaboratif à distance et de son accompagnement.

Afin d'explorer ces éléments, nous nous sommes appuyés sur les échanges avec les élèves lors du bilan post-module, des entretiens avec l'enseignante, et l'analyse des traces d'activité des utilisateurs des outils informatiques (plateforme pédagogique Moodle et Wiki).

2. Travail collaboratif/coopératif en distanciel

En ce qui concerne l'axe (i) portant sur le travail collaboratif/coopératif en distanciel, nos postulats de départ se sont basés sur les recherches de Henri & Lundgren-Cayrol, (2001). Or, la répartition des tâches, la régulation du travail au sein des groupes, les modes d'interaction observés n'ont pas toujours répondu au mode de fonctionnement attendu.

2.1. Quel est l'effet de la taille du groupe dans le travail collaboratif (de quatre ou cinq élèves à la promotion entière) ?

Le niveau de collaboration des élèves a pu être estimé à partir des auteurs de fiches bibliographiques et de l'historique des pages de Wiki.

A l'échelle du groupe, certains élèves ont fonctionné de façon coopérative en se répartissant les tâches. D'autres ont opté pour une approche plus collaborative de co-construction en étant

co-auteurs. Ces groupes restreints (Mucchielli, 2012) ont pu favoriser l'inter-connaissance, où chacun a établi une relation personnelle avec l'autre, favorisant le travail collaboratif.

A l'échelle de la promotion, la collaboration s'est révélée marginale. En effet, la modification par un élève du contenu produit au sein de pages du Wiki ne relevant pas de la thématique de son groupe est restée très ponctuelle. Cela se confirme pour le contenu de la page d'accueil, par définition commune, qui a peu évolué.

Lors du bilan post-module, les élèves ont exprimé leur difficulté à passer d'un travail en groupe à une approche vraiment collaborative ne se sentant pas légitimes pour amender le travail des autres. Certains ont évoqué le sentiment d'être dépossédés de la paternité de leur production, voire pour une élève, d'aller à l'encontre de sa créativité.

Une analyse statistique plus fine des contributions de l'ensemble des pages des Wiki de chacun des groupes permettra d'analyser ces données quantitatives. Nous les compléterons par la collecte et l'analyse de données qualitatives obtenues en interviewant les groupes pour comprendre la manière dont s'est construit le processus de collaboration. Nous pourrons, par ailleurs, comparer le fonctionnement des deux promotions de publics différents. Nous envisageons ces analyses au cours de la deuxième édition prévue en 2021-2022.

2.2. Quelle est la place de l'outil dans la collaboration (type d'outil, possibilité de choix) ?

Nous avons constaté que les outils numériques favorisant la collaboration (forum et chat Moodle, document OnlyOffice) mis à disposition par l'enseignante ont été peu utilisés, ce que montrent également les traces de l'activité dans Moodle et le Wiki (peu de commentaires sur les pages dans le Wiki). Les outils utilisés avant le début du module par la promotion ont été privilégiés.

Nous nous interrogeons sur le choix d'outils par les élèves : est-ce que ceux proposés par l'enseignante faisaient doublon ? Ont-ils priorisé les outils par habitude ou par leur maîtrise ?

Nous avons observé, par ailleurs, que les élèves ont eu une préférence pour le travail « en présentiel », tout un groupe projet a d'ailleurs travaillé devant le même poste informatique.

2.3. Quelle conséquence du contexte « tout distanciel » lié à la pandémie ?

Les données des évaluations par les élèves des enseignements entièrement à distance pendant la pandémie ont montré leur saturation d'être derrière des écrans et de ne pouvoir échanger en face à face. Ce même ressenti a été exprimé lors d'entretiens collectifs menés par les enseignants avec chaque promotion. Cette saturation vis-à-vis du distanciel explique probablement le besoin des élèves de se retrouver en présentiel y compris pour travailler sur un même poste informatique. De plus, le positionnement de cet enseignement assez tôt dans l'année universitaire et la mise en place du confinement dès octobre 2020 n'ont pas favorisé la cohésion de promotion, encore peu construite à ce stade. Ainsi, ce contexte « tout distanciel » limitant les interactions a probablement exacerbé les difficultés de collaboration à l'échelle de la promotion.

3. Engagement des élèves dans une production collective

En ce qui concerne l'axe (ii) portant sur l'engagement des élèves dans une production collective, un volume important de contenus a été produit, ce qui pour nous traduit un fort engagement des élèves, alors que peu de consignes avaient été données initialement. Comment expliquer cet engagement dans le travail collaboratif ? Est-ce le recours à une approche pédagogique originale ? La liberté quant à leurs productions ? Quels sont les leviers de l'engagement et de la motivation des élèves dans le cadre de cette activité ?

Lors du bilan post-module, les élèves ont souligné l'approche originale favorisant l'apprentissage : un travail en profondeur sur un sujet et l'initiation aux autres thèmes via la lecture de la synthèse succincte produite par les autres, l'utilisation de l'outil carte mentale pour structurer sa pensée et la découverte de la publication sur internet avec un Wiki.

4. Rôle de l'enseignante dans l'accompagnement pédagogique et technique

En ce qui concerne l'axe (iii) portant sur le rôle de l'enseignante dans l'accompagnement pédagogique et technique, les élèves ont eu une grande autonomie dans leur organisation, ce qui a pu les déstabiliser voire les inhiber.

4.1. Pourquoi l'enseignante a-t-elle adapté son accompagnement?

Les élèves se sont montrés inquiets face aux consignes considérées comme vagues car adaptatives et ont témoigné d'une attente forte sur la précision des volumes de contenus à produire. Lors du retour collectif sur les cartes mentales, ils ont manifesté un fort besoin de validation du périmètre des ressources sélectionnées. Le contenu ne correspondait pas toujours aux a priori de l'enseignante, mais il n'y avait pas pour autant de notion de « juste ou faux ».

Par ailleurs, une différence d'autonomie a pu être observée entre les élèves de la promotion post-bac et les élèves de la promotion post-prépa BCPST : bien que plus âgés, ces derniers se sont avérés moins autonomes et plus demandeurs de cadrage (nombre de pages, taille du document, ...). Nous faisons l'hypothèse de l'effet du mode de fonctionnement des classes préparatoires, à explorer par des entretiens avec les élèves.

4.2. Quel a été le rôle de l'enseignante pour les engager et les maintenir dans l'activité ?

L'enseignante a adapté son accompagnement par des jalons à mi-parcours pour répondre aux questions émergentes des élèves et pour les rassurer sur les attendus notamment une évaluation adaptée aux productions.

Cette réactivité de l'enseignante a été favorisée par son expérience d'enseignement et une attitude ouverte vis-à-vis de la capacité des élèves à produire des contenus intéressants.

Ainsi, il a été essentiel de valider leur production pour rassurer les élèves, tout en les incitant à passer d'une posture d'élève à une posture de futurs professionnels. Selon l'enseignante, il est important que les élèves soient en mesure de dépasser le manque de cadrage pour les préparer au monde professionnel où la commande sera plus ouverte.

5. Conclusion

Cette première mise en œuvre d'un Wiki collaboratif en 2020-2021 a fait émerger des hypothèses et a initié des pistes de réflexions sur les modes d'agir ensemble, particulièrement celui de l'apprentissage collaboratif à distance et de son accompagnement.

Une deuxième édition en 2021-2022 sera l'occasion d'aller plus loin dans l'analyse qualitative, les entretiens avec les élèves seront facilités par leur présence sur le campus.

Cette analyse de l'activité des élèves et de l'enseignante dans un environnement hybridé (synchrone, asynchrone, distanciel, présentiel, numérique, physique) vise à améliorer le dispositif de formation (pratique de l'enseignante et apprentissage des élèves).

Références bibliographiques

Cailliez, J.-C., Hénin, C., & Lebrun, M. P. (2017). *La classe renversée : L'innovation pédagogique par le changement de posture*. Ellipses.

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

Mucchielli, R. (2012). *La dynamique des groupes*. ESF éditeur.

Pudelko, B. (2019). *Concevoir et encadrer un wiki ouvert et évolutif dans un cours à distance : Le projet Wiki-TEDia* (F. Lafleur, V. Grenon, & G. Samson, Éds.; p. 41‑ 60). Presses de l'Université du Québec. https://r-libre.teluq.ca/1631/

Accompagner l'innovation pédagogique selon une démarche SoTL

Marilou Bélisle

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Marilou.E.Belisle@USherbrooke.ca

Stéphanie Lanctôt

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Stephanie.Lanctot@USherbrooke.ca

Nathalie Lefebvre

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, Nathalie.Lefebvre@USherbrooke.ca

Justin Taschereau

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada, Justin.Taschereau@USherbrooke.ca

Lauriane Paquette

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, Lauriane.Paquette@USherbrooke.ca

Constance Denis

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Constance.Denis@USherbrooke.ca

Résumé

fr

Dans le contexte des transformations qui s'opèrent aux niveaux économiques, sociaux, technologiques et culturels, il importe de se pencher sur la professionnalisation des enseignants universitaires. La pédagogie universitaire doit tenir compte de ces changements, qui se manifestent notamment par la massification de l'enseignement supérieur, les évolutions technologiques et l'exigence d'un enseignement de qualité. Les enseignants universitaires sont alors amenés à adopter de nouveaux rôles, à effectuer de nouvelles tâches et à développer de nouvelles compétences pour satisfaire les attentes des milieux et des étudiants. Au Canada, la formation en pédagogie n'est pas une exigence pour enseigner dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur. Les trajectoires

empruntées par les individus pour assurer leur développement pédagogique méritent donc une attention particulière.

À l'Université de Sherbrooke, l'Incubateur d'innovations pédagogiques (i2P), a été fondé en 2018 dans le but de soutenir les enseignants universitaires porteurs de projets d'innovations pédagogiques ou curriculaires. L'équipe accompagnatrice, constituée de professeurs-chercheurs, de conseillers pédagogiques, de professionnels et d'auxiliaires de recherche, s'appuie sur le modèle du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) pour soutenir les enseignants universitaires dans le codéveloppement d'expertises sur l'enseignement et l'apprentissage à l'université. Dans le cadre d'une recherche qualitative exploratoire, l'i2P poursuit l'objectif de mieux comprendre et de documenter les processus et les retombées de la démarche SoTL sur la professionnalisation des enseignants universitaires.

La collecte de données repose principalement sur deux types d'entrevues individuelles semi-dirigées : des débreffages réalisés à la fin de chaque rencontre d'incubation par les conseillers pédagogiques et des entrevues préprojet ou mi-parcours. À ce jour, les données ont été codées de manière itérative, à l'aide du logiciel NVivo R1 et selon une démarche d'analyse thématique, au regard des expériences marquant le parcours d'innovation et des dimensions de la professionnalisation. Les résultats préliminaires montrent que la démarche d'accompagnement proposée par l'i2P constitue le principal facteur de professionnalisation des enseignants universitaires qui s'y engagent. Ceux-ci la qualifient de « structurante » et de « flexible » et soulignent le fait qu'elle répond de manière précise et pertinente à leurs besoins. Enfin, ils parlent de leurs expériences en termes de défi, sur le plan individuel, mais d'atout, sur le plan collectif.

Dans cette contribution, nous décrirons la mission de l'i2P, laquelle fait écho à la problématique de la massification de l'enseignement supérieur. Puis, nous présenterons les différentes phases ddu modèle SoTL et les dimensions de la professionnalisation avant de rendre compte des résultats qualitatifs préliminaires. En plus de mettre en évidence les dimensions de la professionnalisation les plus et les moins développées par les enseignants tout au long de leur parcours d'innovation, cette recherche permettra d'identifier les besoins de développement pédagogique et contribuera à la valorisation de l'enseignement. En

accompagnant les enseignants dans leur projet d'innovation pédagogique, nous visons ultimement à accroitre la persévérance et la réussite des étudiants universitaires. Enfin, les conclusions de cette recherche permettront certainement de faire avancer les réflexions autour de l'agir ensemble et de préciser les modes, les leviers et les obstacles d'un tel accompagnement.

Abstract

en

In the context of economic, social, technological, and cultural changes, it is becoming increasingly necessary to address the issue of university teachers' professionalization. University pedagogy must consider these changes, which are manifested by the massification of higher education, technological developments, and the demand for quality teaching. University teachers are therefore required to adopt new roles, perform new tasks, and develop new skills to meet community and students' expectations. In Canada, training in pedagogy is not a requirement for teaching in higher education' institutions. The paths taken by individuals to ensure their pedagogical development therefore deserve particular attention.

At the University of Sherbrooke, the *Incubateur d'innovations pédagogiques* (i2P), was founded in 2018 with the goal of supporting university teachers with their pedagogical or curricular innovation projects. The accompanying team, made up of professor-researchers, pedagogical advisors, and research professionals, and assistants, is based on the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) model to support university teachers in the co-development of expertise in teaching and learning. As part of an exploratory qualitative research, i2P aims to better understand and to document the processes and impacts of the SoTL approach on university teachers' professionalization.

Data collection is based mainly on two types of semi-structured individual interviews: debriefings conducted at the end of each incubation meeting by the academic advisors, and pre-project or mid-project interviews. To date, the data have been iteratively coded, using NVivo R1 software and following a thematic analysis approach with respect to the experiences marking the innovation path and the dimensions of professionalization. The preliminary results show that the support approach proposed by i2P constitute the main

factor in the professionalization of the university teachers involved. They describe it as "structuring" and "flexible" and underline the fact that it responds in a precise and relevant way to their needs. Finally, the individuals interviewed speak of their experiences as a challenge, on an individual level, but as an asset, on a collective level.

In this contribution, we will describe the vision and mission of i2P, which echoes the issue of higher education massification. Then, we will present the different phases of the SoTL approach, and the dimensions of professionalization before reporting on the preliminary qualitative results. In addition to highlighting the most and the least developed dimensions of professionalization by teachers throughout their innovation journey, this research will help identify educational development needs and contribute to the enhancement of the teaching. By supporting teachers in their educational innovation project, we ultimately aim to increase the perseverance and success of university students. Finally, the conclusions of this research will certainly make it possible to advance the reflections on the whole of action and to specify the modes, the levers, and the obstacles of such support.

Mots-clés

démarche SoTL, professionnalisation, accompagnement, pédagogie universitaire, innovation pédagogique

1. Les défis de la massification de l'enseignement supérieur

La mission des universités s'articule autour de la recherche, de l'enseignement et du service à la collectivité. Bien que l'enseignement représente un pilier central, il demeure fréquemment le « parent pauvre » des universités. Le rayonnement institutionnel se joue plutôt du côté de la recherche qui jouit d'une notoriété importante, notamment quant à la reconnaissance professionnelle. Sauf en de rares exceptions, le personnel enseignant universitaire ne reçoit pas d'emblée une formation en pédagogie. Si diverses initiatives de formation continue sont déployées sur les plans facultaires ou départementaux, l'engagement s'effectue majoritairement sur une base volontaire.

L'évolution rapide des systèmes économiques, sociaux et culturels à laquelle nous assistons ces dernières décennies modifie les attentes sociales et la pédagogie universitaire est appelée à évoluer en fonction de cette demande. La massification de l'enseignement

supérieur constitue l'un des principaux changements qui engendrent des pressions auprès du personnel enseignant. En raison de la taille grandissante des classes et de l'hétérogénéité de la communauté étudiante (âge, expérience, origine culturelle et statut socioéconomique), des adaptations sur le plan des modalités d'enseignement sont nécessaires (p. ex. : Kálmán et al., 2020). À cela s'ajoute la place croissante des technologies qui influence grandement les apprentissages et les manières d'apprendre. Du côté de l'enseignement, la popularité et le passage accéléré des cours en ligne en réponse à la pandémie de 2020 ont engendré des pressions institutionnelles. Enfin, l'exigence d'un enseignement de qualité et la reddition des comptes sont susceptibles de créer une tension entre l'enseignement en tant que performance et l'enseignement en tant que processus (p. ex. : Roxå et Mårtensson, 2017). Le développement pédagogique des enseignants universitaires répond partiellement à ces changements et constitue un incontournable dans le processus de professionnalisation (p. ex. : Ödalen et al., 2019).

2. Créer des ponts entre l'enseignement et la recherche en enseignement

À l'Université de Sherbrooke, l'Incubateur d'innovations pédagogiques (i2P) fait office d'espace de création, d'échanges, de réflexion, de co-construction et d'expérimentation axé sur l'expérience d'apprentissage en contexte d'innovations pédagogiques et curriculaires. Il vise à susciter le partage et la mise en œuvre de pratiques innovantes et à soutenir l'établissement d'un réseau multidisciplinaire entre les acteurs de la formation initiale et continue, dont font partie les étudiants, les enseignants (professeurs et chargés de cours), les professionnels conseillers pédagogiques et de recherche ainsi que des chercheurs de tout niveau, domaine et milieu, et ce, dans un esprit de convivialité, de collégialité et d'interdisciplinarité.

L'équipe accompagnatrice est constituée de professeurs-chercheurs, de conseillers pédagogiques, de professionnels et d'auxiliaires de recherche. Afin de créer des ponts entre l'enseignement et la recherche en enseignement, l'incubateur poursuit les objectifs suivants :

- amener les personnes incubées – soient des enseignants (professeurs ou chargés de cours) œuvrant à l'Université de Sherbrooke – à s'ouvrir, à explorer et à mettre en œuvre des pratiques innovantes;
- multiplier les moments d'échanges et de réflexions;
- créer un espace où peuvent se rencontrer tous les acteurs du projet d'innovation, dont des professeurs, des étudiants, des enseignants universitaires (professeurs et chargés de cours, de la formation initiale ou continue), des professionnels (p. ex. : conseillers pédagogiques) et des chercheurs de tout niveau, domaine et milieu.

L'i2P s'appuie sur le modèle du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) pour soutenir le développement pédagogique des enseignants universitaires. Les enseignants universitaires qui s'engagent dans une telle démarche bénéficient de ressources et d'expertises en lien direct avec leur projet, en plus de profiter des expériences de leurs pairs et du regard de différents acteurs.

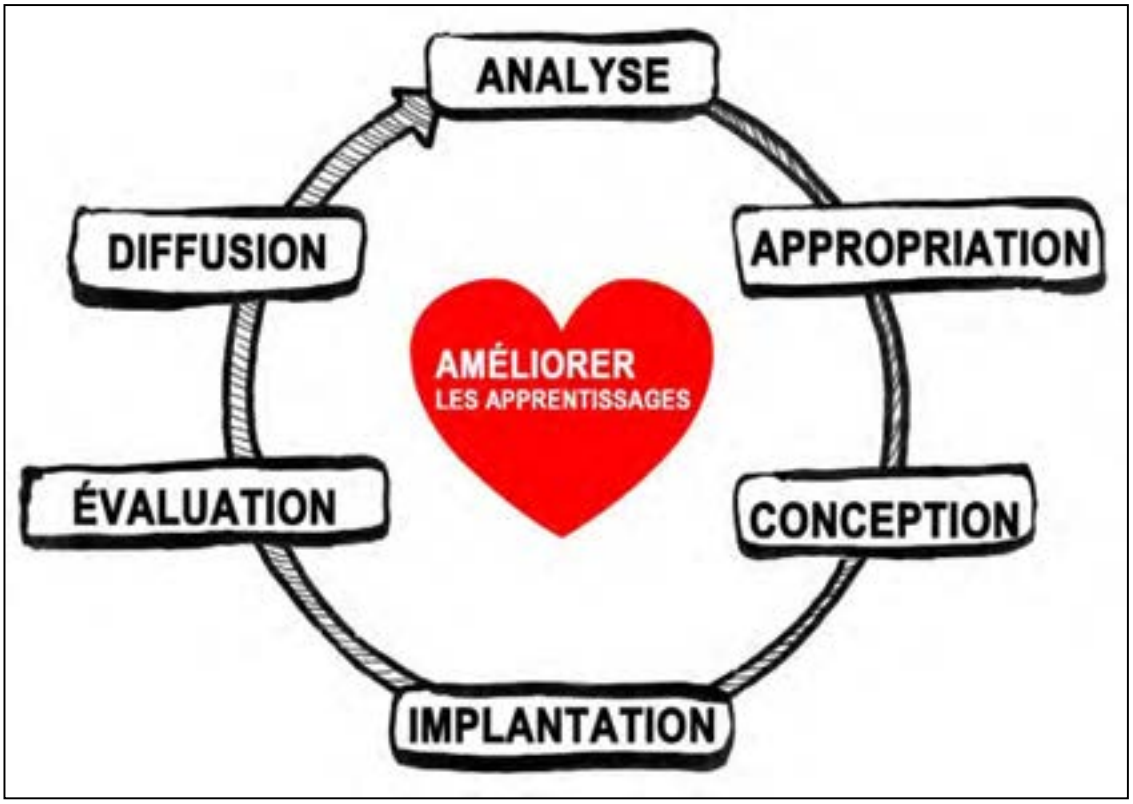
3. Codévelopper l'expertise en pédagogie universitaire par une démarche SoTL

3.1. Le *Scholarship of Teaching and Learning*

Le SoTL est une démarche axée sur une pratique réflexive et éclairée par l'état des connaissances en pédagogie de l'enseignement supérieur (Bélisle et al., 2016). L'adoption d'une telle démarche vise, ultimement, l'amélioration de l'apprentissage des étudiants. Comme le montre la figure 1, la démarche SoTL comprend six phases itératives imbriquées les unes aux autres, soient : l'analyse de la pratique et du contexte de formation; l'appropriation de connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage en vue de soutenir les réflexions et les discussions, de renseigner la pratique et de l'appuyer sur des cadres théoriques et empiriques explicites; la conception d'activités ou de matériel de formation tenant compte du contexte de formation et des connaissances acquises; l'implantation de la pratique innovante; l'évaluation des retombées de l'innovation sur l'apprentissage et l'enseignement à la lumière des cibles d'apprentissage, des cadres de référence choisis et d'une méthodologie de recherche rigoureuse au plan scientifique et signifiante pour la

pratique; et la diffusion du projet, de l'idéation aux retombées, auprès de la communauté étudiante, universitaire et scientifique.

Figure 1. Démarche d'accompagnement à l'i2P appuyée sur le *Scholarship of Teaching and Learning*



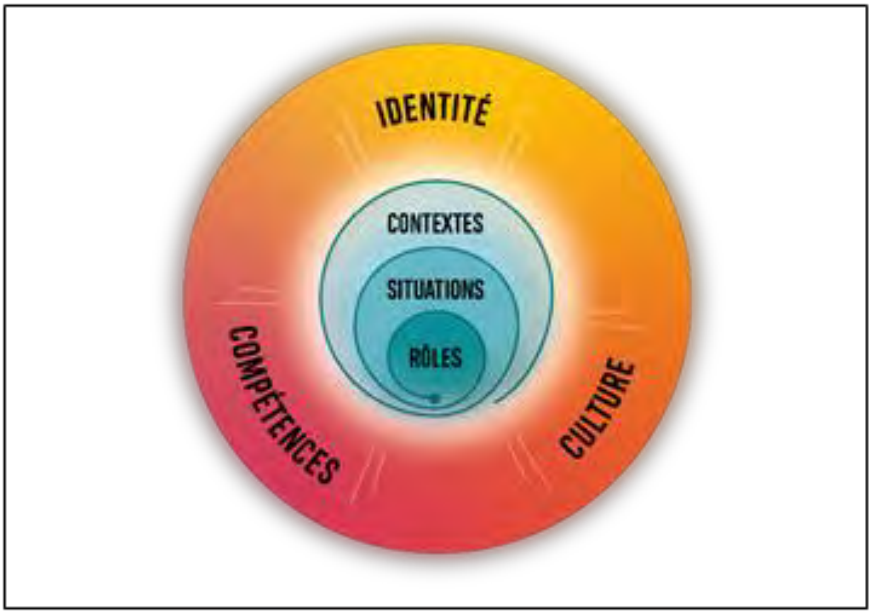
L'i2P s'appuie sur le modèle SoTL pour accompagner les enseignants universitaires dans leurs projets d'innovation pédagogique ou curriculaire. Les six phases du SoTL guident les personnes accompagnatrices dans la planification de leurs interventions auprès des enseignants universitaires, lesquelles sont spécifiques à chaque projet d'incubation.

3.2. La professionnalisation

Bélisle (2011) définit la professionnalisation tel un processus dynamique et continu qui résulte d'apprentissages relatifs à trois dimensions : le développement de compétences professionnelles, l'appropriation de la culture professionnelle et la construction d'une identité professionnelle (voir figure 2). Ces apprentissages sont intrinsèquement liés aux expériences vécues par les individus étant donné les rôles qu'ils sont appelés à exercer pour

faire face à des situations ancrées dans des contextes particuliers. Bien que développé dans le cadre d'une recherche menée auprès d'étudiants en contexte de formation initiale, le cadre sur la professionnalisation des individus nous apparait pertinent pour approfondir les connaissances au sujet de la professionnalisation des enseignants universitaires.

Figure 2. Les dimensions de la professionnalisation des individus (tirée de Bélisle, 2011)



La professionnalisation des enseignants universitaires s'effectue de manière plus ou moins formelle et subséquemment à la maitrise d'une expertise dans leur champ disciplinaire ou professionnel, enseigner à l'université fait appel à des compétences en pédagogie universitaire. Ces compétences sont des savoirs-agir complexes qui nécessitent la mobilisation de ressources internes (savoir, savoir-faire et savoir-être) et externes (matérielles, humaines, etc.), par exemple : planifier, concevoir du matériel ou des ressources pédagogiques, évaluer et réaliser une analyse réflexive ou critique de ses pratiques d'enseignement. Les règles et les politiques institutionnelles, les valeurs, les attitudes ou encore les approches pédagogiques partagées par la communauté universitaire ou au sein d'un programme ou d'un département relèvent de la culture d'enseignement. La professionnalisation des enseignants universitaires s'inscrit donc dans une culture d'enseignement propre à au milieu de formation et résulte de l'identité qu'ils se forgent à

partir de la perception qu'ils ont de leur rôle de pédagogue et du sentiment d'appartenance aux collègues et à l'institution.

Enfin, les six phases du modèle SoTL et les trois dimensions (compétence, culture, identité) du cadre sur la professionnalisation serviront, comme nous le verrons, à documenter les retombées de l'accompagnement de l'i2P sur le parcours d'incubation des enseignants universitaires engagés dans une démarche de codéveloppement pédagogique.

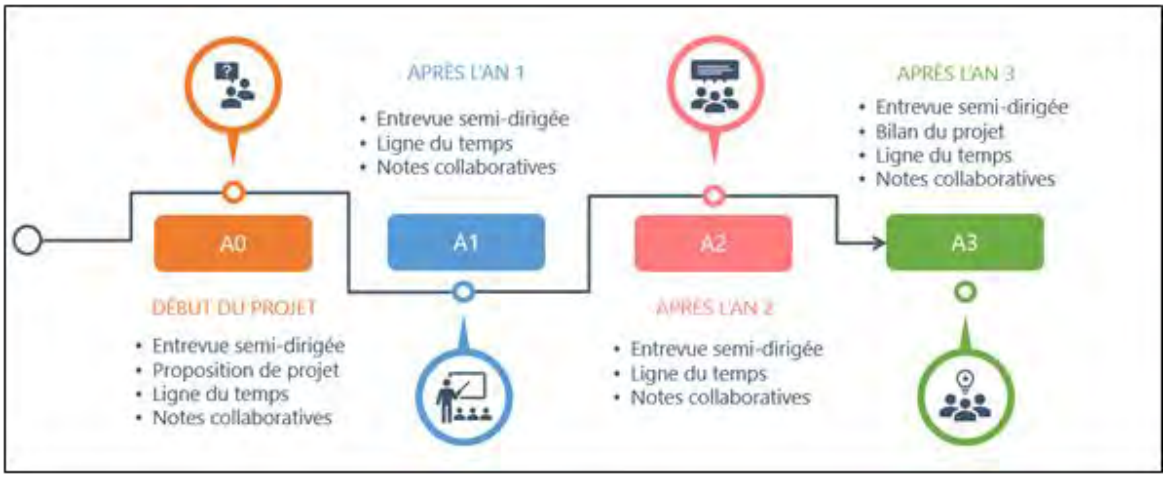
4. Une recherche pour documenter les retombées d'une démarche SoTL sur la professionnalisation

L'i2P mène, depuis l'automne 2020, une étude de cas multiple auprès des professeurs et des chargés de cours qu'il accompagne dans le cadre de leurs projets d'innovations pédagogiques ou curriculaires. L'objectif général de recherche est de documenter les processus et les retombées de la démarche SoTL sur la professionnalisation d'enseignants universitaires engagés dans une démarche collaborative. Les objectifs spécifiques sont de

1. décrire le parcours d'innovation des enseignants;
2. expliciter les retombées de la démarche collaborative SoTL sur la professionnalisation des individus et leur milieu de pratique; et
3. dégager les caractéristiques, les conditions et les freins liés à la professionnalisation des individus en milieu universitaire.

La collecte de données, toujours en cours, repose principalement sur deux types d'entrevues individuelles semi-dirigées soient : des débreffages (5 à 15 minutes) réalisés à la fin de chaque rencontre d'incubation par les conseillers pédagogiques et des entrevues (30 à 45 minutes) préprojet et, parfois, mi-parcours (voir figure 3).

Figure 3. Données collectées avant, pendant et à la fin de la recherche (exemple d'un projet de 3 ans)



Les données ont été codées de manière itérative, à l'aide du logiciel NVivo R1, selon une démarche d'analyse thématique réalisée au regard des expériences marquant le parcours d'innovation et des trois dimensions de la professionnalisation. Une analyse intercas est prévue à l'automne 2021 afin de faire ressortir les spécificités de la démarche collaborative SoTL et de dégager les caractéristiques, les conditions et les freins liés à la professionnalisation d'enseignants universitaires.

5. Quelques résultats préliminaires

Une analyse préparatoire – sur la base de catégories prédéterminées relatives aux dimensions de la professionnalisation et aux phases du SoTL – a montré que la dimension de l'accompagnement (catégorie émergente) représente le facteur ayant le plus influencé le développement professionnel des incubés interviewés jusqu'à maintenant, et ce, à toutes les phases de la démarche SoTL. En effet, les données préliminaires montrent que la démarche d'accompagnement de l'i2P est structurante et flexible et qu'elle répond de manière précise et pertinente aux besoins individuels des enseignants universitaires interviewés. Ces derniers conçoivent leur expérience d'accompagnement à la fois comme un défi et un atout.

Sur le plan individuel, le parcours d'incubation est vécu comme un défi, car s'engager dans une démarche de type SoTL requiert la mobilisation de ressources (personnelles, professionnelles, temporelles) non négligeables. Alors que sur le plan collectif, le soutien dont ils bénéficient en plus de l'expérience partagée par les pairs et le regard de différents acteurs engagés dans la formation universitaire permet d'enrichir leurs connaissances et leurs pratiques.

6. Conclusion provisoire

En plus de mettre en évidence les dimensions de la professionnalisation qui sont les plus et les moins développées par les enseignants tout au long de leur parcours d'innovation, cette recherche contribuera à une meilleure compréhension du phénomène de la professionnalisation chez les enseignants universitaires. Sur le plan institutionnel, cette recherche rendra possible l'identification de besoins de développement pédagogique et contribuera à la valorisation de l'enseignement. De ce fait, des modalités de soutien pourront être proposées. Enfin, l'explicitation du parcours par les participantes et les participants favorisera une prise de conscience du chemin parcouru et, du fait même, suscitera une réflexion sur leur pratique et les occasions de développement possibles. En accompagnant les enseignants dans leur projet d'innovation pédagogique, lequel a précisément comme cible l'amélioration des apprentissages des étudiants, nous visons également accroitre la persévérance et la réussite de ces derniers dans leurs études universitaires. Enfin, les retombées de cette recherche en pédagogie universitaire permettront de faire avancer les réflexions autour de l'agir ensemble et de préciser les modes, mais aussi les leviers et les obstacles d'un accompagnement selon une démarche SoTL.

Références bibliographiques

Bélisle, M. (2011). *Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale* [thèse inédite, Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/960/NR83302.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (p. 75‑ 90). De Boeck Supérieur.

Kálmán, O., Tynjälä, P. et Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures.

Teaching in Higher Education, 25(5), 595‑614. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667

Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K. et Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development, 38*(2), 339‑353. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955

Roxå, T. et Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a machinery supressing them? *International Journal for Academic Development, 22*(2), 95‑105. https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883

Accompagner le changement à l'université : le cas d'une réforme de programmes

Hélène Laurent, UNamur, IRDENa, Namur, Belgique, helene.laurent@unamur.be

Sophie Pondeville, UNamur, IRDENa, Namur, Belgique, sophie.pondeville@unamur.be

Résumé

En nous appuyant sur le modèle de gestion du changement de Kotter (Kotter, 1996), nous présentons les différentes étapes adoptées pour mettre en œuvre une réforme pédagogique profonde au sein d'une faculté des sciences économiques, sociales et de gestion : création d'un groupe de travail, vision commune et communication des valeurs et des principes sous-jacents à la réforme, implication des enseignants dans la construction de nouveaux projets, partage d'expériences et de pratiques, etc.

Nous présentons ensuite les résultats de 29 entretiens semi-structurés menés avec des académiques pour évaluer ce processus de changement. Les professeurs constatent généralement que le changement a été mis en œuvre avec succès. Pour eux, la clé de la réforme est l'adoption d'une approche-programme qui a permis de systématiser la mise en projet des étudiants, d'accélérer le recours aux pédagogies actives et de développer les collaborations entre enseignants. Leur principale préoccupation ne concerne pas les changements pédagogiques en tant que tel, mais plutôt la mise en place pratique de la réforme elle-même : coûts de coordination importants, charge administrative, etc.

L'université est un type d'organisation qui a ses particularités ce qui induit des contraintes spécifiques dans un processus d'accompagnement du changement. L'adhésion au changement passe clairement par l'agir ensemble. Il est important d'avoir une coalition de changement forte, reconnue par les autres académiques, et des équipes d'enseignants directement impliquées dans la construction des nouveaux projets pédagogiques.

Abstract

Using Kotter's change model (Kotter, 1996), we present the different steps adopted to implement a deep pedagogical reform in the Faculty of economics, business and social sciences: creation of a working group, common vision and communication of the reform values and philosophy, teachers' involvement in the creation of new projects, sharing experiences and practices, etc.

We then present the results of 29 semi-structured interviews conducted with academics about this change process. They generally find that the change has been successfully implemented. For them, the key of the reform is the adoption of a Programme Level Approach which actually generalized project method of teaching and teachers' collaboration. Their main concern is not about pedagogical changes, but rather about the implementation of the reform itself: huge coordination costs, administrative burden, etc.

University is a particular organization with specific constraints that need to be fully considered in a change process. Clearly, its members have to "act together" for the change to be successful. It is important to have a strong change coalition, recognized by other academics, and whose members are also involved in the building of new pedagogical projects.

Mots-clés

changement, réforme, approche-programme, collaboration, accompagnement

1. Introduction

En mars 2017, la faculté de sciences économiques, sociales et de gestion de l'Université de Namur (Belgique) a entamé une réflexion sur ses programmes de bachelier. Ce processus a abouti à l'implémentation d'une réforme profonde de ses programmes entrée en application en septembre 2019. La faculté a ainsi basculé d'une approche-cours vers une approche-programme en proposant un dispositif curriculaire innovant (Lison et al., 2014) : enseignement centré sur l'étudiant, apprentissages contextualisés et collaboratifs, disciplines décloisonnées et collégialité entre les enseignants. L'« agir ensemble » est au cœur de la réforme, dans la construction de la réforme et des programmes avec les enseignants, dans les modes d'apprentissage collaboratifs et dans la formation d'étudiants plus engagés dans les défis sociétaux.

Dans ce papier, nous nous centrons sur l'analyse de la conduite du changement au sein de la faculté et sur la perception de ce processus par les académiques. Nous utilisons un modèle de gestion du changement (Kotter, 1996) pour expliciter les étapes de la mise en place de la réforme. Nous présentons ensuite les résultats d'entretiens semi-directifs menés auprès de 29 enseignants pour évaluer ce changement. Nous discutons finalement certains leviers et freins à la mise en place d'une réforme de programme à l'université.

2. Contexte

L'organisation des programmes de la faculté de sciences économiques, sociales et de gestion est assez complexe. En effet, la faculté offre 4 programmes différents de bachelier et 3 programmes de master qui relèvent de 3 départements. Un des programmes de bachelier est conjoint à 2 départements et un des programmes de master est diplômé conjointement avec une autre université belge. La multiplicité et l'interdépendance des programmes, ainsi que les attentes potentiellement divergentes des départements, rend le système de gouvernance et de décision assez difficile.

S'ajoute à cela, le contexte organisationnel classique de l'université. La chaîne de décision implique des organes internes (conseil de faculté piloté par un Doyen élu par ses pairs tous les 4 ans) et externes à la faculté (administration de l'enseignement et conseil d'administration de l'université). Ainsi si la gestion des programmes dépend du niveau facultaire pour les aspects pédagogiques et organisationnels, le financement et certains aspects matériels sont du ressort de l'institution.

3. La conduite du changement

Le modèle de Kotter (1996) est un modèle managérial de la théorie du changement, également utilisé pour décrire des situations de conduite du changement en contexte universitaire (Wenthworth et al., 2020). Ce modèle présente 8 étapes qui mènerait au succès d'un changement organisationnel.

La première étape consiste à **créer un sentiment d'urgence** pour mobiliser les individus autour de l'idée que le changement est bénéfique pour l'organisation. Sans cela, le risque de résistance est élevé. Dans le cas présenté dans ce papier, ce « sentiment s'urgence » a émergé suite à la conjonction de différents événements : la diffusion d'un plan d'actions institutionnel promouvant l'innovation pédagogique ; la nécessité de proposer un plan de suivi de l'évaluation d'un programme[1]; et la volonté d'un des départements de réformer ses programmes, alors que ceux-ci sont interdépendants des autres programmes de la faculté.

La deuxième étape est de **former une coalition** qui puisse rassembler expertise, leadership et crédibilité pour faire aboutir le processus de changement. Un groupe de travail a été mandaté

[1] Evaluation de suivi de l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES)

par le conseil facultaire. Il était piloté par deux coordinatrices pédagogiques de la faculté et comptait deux représentants académiques de chaque département. Lorsque des points de décision le nécessitaient, les représentants retournaient vers leurs départements pour validation, avant de poursuivre la réflexion. Ce mode de fonctionnement a parfois ralenti le processus mais il a permis que l'équipe avance dans sa mission avec le soutien de tous les départements et la légitimité nécessaire.

La troisième étape consiste à proposer **une vision commune** ambitieuse et réaliste. Cette vision permet de donner du sens et un but sur lequel les contributions individuelles vont pouvoir s'aligner. La première mission du groupe de travail a été de poser un diagnostic objectif des forces et faiblesses des programmes existants. Au fur et à mesure des échanges, une vision commune des valeurs et principes qui devraient sous-tendre la formation a pu être dégagée. Ces valeurs et principes se sont progressivement mués en une véritable approche-programme (Prégent et al., 2009). Les différents programmes ont été repensés autour de projets intégrateurs au sein desquels les étudiants sont formés à des compétences disciplinaires et transversales (soft skills) et sont coachés par des équipes d'enseignants. L'ensemble des programmes a été revu en faisant appel à des pédagogies actives, en favorisant la collaboration entre enseignants et entre étudiants, en proposant des activités qui font sens comme par exemple une activité d'engagement sociétal (service learning).

Pour prendre corps dans l'esprit des gens, la **vision** doit être **communiquée** et partagée avec ceux qui vont la mettre en œuvre. Outre les allers-retours réguliers entre le groupe de travail et les départements, la vision de la réforme a été communiquée de différentes manières : présentation de l'état d'avancement lors de chaque conseil facultaire, journées au vert, séances d'informations pour les étudiants, le personnel scientifique et administratif, etc.

Une fois le but défini et communiqué, il faut **impliquer les collaborateurs dans l'action**. Le personnel enseignant a rapidement été mis à contribution pour construire les nouvelles activités d'apprentissage. Pour soutenir ce processus de création, les coordinatrices pédagogiques ont mis en place un cycle de formations pédagogiques avec le soutien des services pédagogiques institutionnels. Ces formations et la mise au travail autour des projets ont créé une émulation intellectuelle et aidé à développer des compétences en pédagogie active et coaching.

Pour maintenir la mobilisation des individus, il est important d'**obtenir des résultats visibles rapidement**. Ces victoires rapides ont pour vertu de montrer que ça marche. La réforme est entrée en vigueur en septembre 2019. Le contexte dans lequel elle a été déployée est particulier puisqu'en mars 2020, la Belgique a connu son 1er confinement. L'ensemble des activités dans l'enseignement supérieur a basculé à distance, ce qui a rendu les apprentissages plus difficiles pour les étudiants. Malgré ces obstacles, les partages d'expériences entre enseignants à la fin de la 1ère année de la réforme ont permis de rendre visibles les premiers résultats à court terme. Ils ont également accentué les échanges de bonnes pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne la formation des étudiants aux compétences transversales (soft skills).

Le changement doit être progressivement élargi à de nouveaux domaines et il est utile de rechercher l'amélioration continue pour **consolider les succès**. La faculté a fait le choix de basculer l'ensemble de ses programmes dans le nouveau système plutôt que d'implémenter progressivement la réforme année par année. La première année d'expérience a déjà permis d'évaluer certains nouveaux dispositifs et de proposer des améliorations mises en œuvre l'année suivante. Malheureusement la 2ème vague de l'épidémie de covid-19 a à nouveau fait basculer l'enseignement à distance fin octobre 2020 ne permettant pas de déployer tous les dispositifs initialement prévus. Malgré cela, les étudiants interrogés par questionnaire et via des entretiens semi-directifs[2] ont fait part de leur enthousiasme pour la réforme, ce qui a été communiqué aux enseignants.

Il est nécessaire de **pérenniser le changement**. Cette révolution ne peut se faire qu'à la fin du processus de changement car les nouvelles valeurs ne peuvent que s'ancrer sur les nouvelles pratiques et les succès démontrés. A l'issue de cette étape, le changement devient la nouvelle norme. Nous ne sommes pas encore à cette étape car les premiers étudiants de bachelier qui auront vécu l'ensemble de la réforme ne seront diplômés qu'en juin 2022. De plus, la pérennité de la réforme sous sa forme actuelle dépend d'un soutien financier structurel de l'université.

[2] Dans le cadre de l'évaluation de la réforme, les étudiants ont complété une enquête sur chacun des projets suivis dans l'année. Par ailleurs, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 21 étudiants.

4. Le retour des académiques

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 29 professeurs[3] au cours des mois de mars et avril 2021 afin d'évaluer leur perception de la réforme et la manière dont ils ont vécu le changement. Pour minimiser les biais, ces entretiens ont été réalisés par une chercheuse indépendante qui n'a pas participé à la mise en place de la réforme[4].

Tous les professeurs interrogés sont convaincus du bienfondé de la réforme et qu'il faut la maintenir moyennant certaines adaptations déjà mises en place spontanément entre la première et la deuxième année. Le changement perçu par ces enseignants se situe principalement dans l'approche-programme insufflée par la réforme. Elle a permis de systématiser la mise en projet des étudiants, d'accélérer le recours aux pédagogies actives et de développer les collaborations entre professeurs.

Certains enseignants se sont montrés très enthousiastes dès le début de la réforme, en particulier ceux impliqués dans le groupe de travail initial. D'autres montraient certaines réticences au départ qui ne se sont pas totalement dissipées. Ces réticences ne se situent pas au niveau du changement pédagogique en tant que tel mais plutôt au niveau institutionnel de la mise en place pratique de la réforme : coûts de coordination importants entre académiques peu valorisés, lourdeurs administratives, manque de moyens matériels et crainte de devoir accueillir plus d'étudiants sans pouvoir assurer un encadrement de qualité.

Malgré ces réticences, les objectifs poursuivis par la réforme en termes d'amélioration de la qualité de la formation des étudiants sont atteints ou en cours de réalisation pour la majorité des répondants. L'apprentissage et la progression des compétences des étudiants pour certains projets est évidente. Pour une minorité de projets, il est toutefois encore trop tôt pour évaluer cette progression car le travail à distance en raison de la pandémie a bouleversé les dispositifs pédagogiques mis en place.

De manière globale, on peut donc considérer que la conduite du changement au sein de la faculté a été vécue favorablement par les académiques. Toutefois, il existe un risque que leur adhésion diminue au fil du temps. En effet, pour la grande majorité des enseignants, la charge induite par les projets, au cœur de la réforme, est beaucoup plus grande que pour un cours classique. Le risque d'essoufflement, même pour les plus enthousiastes, n'est pas à négliger.

[3] Sur 37 personnes contactées, via 3 (r)appels par mails, 29 ont accepté l'entretien.
[4] Céline Decleire (UNamur)

5. Discussion et conclusion

L'université est un type d'organisation qui a ses particularités ce qui induit des contraintes spécifiques dans un processus d'accompagnement du changement.

Au niveau facultaire, l'adhésion est passée par l'implication de membres élus de la faculté dans l'équipe de pilotage du changement. La constitution du groupe de travail et les allers-retours entre ce groupe et les départements ont en effet été un élément important dans la réussite du changement. Mais cela a aussi eu comme conséquence de ralentir le processus à certains moments. La conduite du changement à l'université est un processus qui prend du temps. Le défi est de gérer ce rythme, ni trop rapide pour obtenir l'adhésion du plus grand nombre, ni trop lent pour ne pas décourager les bonnes volontés.

L'implication des équipes pédagogiques dans l'action est également cruciale pour réussir le changement. A nouveau, le défi est de trouver le bon équilibre entre, d'une part, laisser agir les équipes pour qu'elles s'approprient le changement en construisant les nouveaux projets pédagogiques et, d'autre part, rester à l'écoute pour fournir l'aide nécessaire pour que le processus de changement se poursuive positivement. Dans notre étude, les formations pédagogiques, le soutien des coordinatrices pédagogiques et l'implication de l'ensemble des assistants dans les projets ont été des éléments facilitateurs.

Si la communication envers les académiques est une évidence dès les premières étapes du processus de changement, elle doit s'élargir rapidement au personnel administratif et technique et aux étudiants. La communication vers les étudiants déjà en cours de formation peut s'avérer compliquée. La réforme implique un changement des modes d'apprentissage en cours de parcours alors que les bénéfices de la nouvelle approche ne seront que partiels pour ces étudiants. De même, la communication à destination du personnel administratif et technique ne doit pas être négligée. Une intégration trop tardive dans le processus de changement pourrait provoquer des frustrations.

Pérenniser le changement est certainement l'enjeu majeur auquel la faculté va être confrontée dans les prochaines années. Si la réforme proposée s'inscrit parfaitement dans la vision institutionnelle de l'université, il y a une incertitude sur son financement. Le modèle de financement des universités belges à enveloppe fermé implique en effet de justifier l'augmentation de l'encadrement des étudiants au regard des parts de marché gagnées et non

pas en fonction du type de pédagogie proposé. De plus, pour la grande majorité des enseignants interrogés, la charge d'un projet est beaucoup plus grande que pour un cours classique. Sans une reconnaissance institutionnelle des charges de coordination et d'encadrement inhérentes à ces enseignements, l'enthousiasme généré par la réforme pourrait s'estomper progressivement.

Références bibliographiques

Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(1). https ://doi.org/10.4000/ripes.771

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme.* Presses internationales Polytechnique.

Wentworth, D. K., Behson, S. J., et Kelley, C. L. (2018). Implementing a new student evaluation of teaching system using the Kotter change model. *Studies in Higher Education*, 45(3), 511-523. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1544234

Accompagnée, accompagnante, parcours de formation à la pédagogie d'une nouvelle maître de conférences

Introduction

Il s'agit dans cette étude de témoigner d'une collaboration entre une « néo-MCF », maître de conférences nouvellement recrutée à l'UArtois (décembre 2020) désignée par Accompagnée dans cette communication, et une accompagnante pédagogique (deuxième auteure, directrice du SUPArtois de 2013 à 2021). Effectivement, la formation à la pédagogie est devenue obligatoire à partir de septembre 2018 pour tous les nouveaux MCF, et le SUPArtois a été commissionné pour la concevoir et la mettre en œuvre à l'UArtois. Cette communication vise à faire part de cette expérience accompagnée-accompagnante : quel accompagnement a été mis en place par le SUPArtois, avec quelle posture, quels questionnements ont été soulevés, quels aménagements dans les enseignements ont été mis en œuvre par l'accompagnée et quel bilan a-t-on tiré de cette collaboration ?

1. L'accompagnement mis en place par le SUPArtois

Pour soutenir la transformation des pratiques d'enseignement, le SUPArtois s'est structuré autour d'actions de formation (ateliers réflexifs, conférences…) d'accompagnement, de valorisation (Bonus Qualité Enseignement et Label Innovation Pédagogique), de recherche, et d'échanges de pratiques (midis de la pédagogie, forum moodle…) (Bédard & Béchard, 2009).

La formation à la pédagogie a été mise en place dès septembre 2018 à l'UARtois suivant le décret de 2017 qui la décrit comme « visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques » (Décret n° 2017-854, 2017). La première année comprend une décharge obligatoire de 32h TD (et les 5 années suivantes, la possibilité de poursuivre avec un total cumulé maximum de 32 hTD). Les établissements sont libres de concevoir la formation, qui doit « tenir compte de la diversité des parcours antérieurs ».

Le SUPArtois a conçu, avec la participation active de la troisième auteure, alors accompagnatrice pédagogique dans ce service, un dispositif qui, en mobilisant les principaux leviers de motivation (Viau, 2009), permette aux nouveaux MCF de s'approprier le sens de la formation, de construire leur propre parcours de formation en s'appuyant sur la problématique qui les intéresse (Couturier & Masclet, 2019) (Demougeot-Lebel & Perret, 2010) (Blackwell et al., 2001). Le dispositif proposé se composait d'un tronc commun (sur le thème des représentations du métier) et d'un contrat négocié sur la base de modalités qu'ils choisissaient (ateliers réflexifs, lectures, vidéos, MOOC, observation de cours, colloques, recherche collaborative…). Il faisait l'objet de deux écrits : le premier en début de formation sur la vision du sens de l'existence d'un enseignant à l'université, le second en fin de formation demandant l'analyse d'une expérimentation menée au cours de l'année. Il s'agissait de créer une communauté de pratiques propices aux échanges entre pairs (Amiotte-Suchet, 2010) pour permettre à l'enseignant de s'installer dans un recul réflexif, une réflexion au long terme sur le sens de ses pratiques d'enseignement.

2. Le contexte : l'année 2020

La situation inédite que nous avons connue en 2020 a mis plus encore en évidence la nécessité de questionner ses pratiques d'enseignement. Sans préparation, sans entrainement, et parfois sans équipement adapté, les enseignants universitaires ont été amenés à se former pour enseigner à distance. Ce qui était considéré comme une pratique minoritaire et plutôt réservée aux spécialistes est devenue, en un week-end, la norme. 2020 a été une année riche pour le SUPArtois. Dès l'annonce du confinement en mars, il a mis tout en place pour accompagner étroitement les enseignants et le personnel administratif dans le passage à distance des enseignements. Il a expérimenté un maximum d'outils pour partager des retours d'expérience, il a renforcé la communauté d'échanges et de pratique au travers des midis de la pédagogie, du forum Moodle, des ateliers réflexifs construits à distance, des accompagnements constants. L'offre d'ateliers réflexifs a été complètement repensée pour mettre en place des formats plus variés. Puis en 2020-21, un effort a été entrepris pour soutenir l'hybridation en multipliant les ateliers spécifiques et en concevant trois guides : Enseigner en temps de confinement ; Scénariser : les incontournables ; APC, le memento du SUPArtois[1]. Du fait de la pandémie, la promotion 2020-21 dont faisait partie l'accompagnée (4 MCF) a été accueillie le 1er décembre 2020.

3. L'accompagnée

L'accompagnée est docteure en histoire de l'art moderne, et avait près de 20 ans d'expérience en enseignement lorsqu'elle est arrivée à la faculté d'Histoire Géographie Patrimoines de l'UArtois : vacataire dans plusieurs universités françaises publiques et privées, uniquement pour des étudiants inscrits en licence d'histoire de l'art. Elle avait toujours enseigné en présentiel, mais avait déjà été confrontée à la problématique de l'enseignement à distance lors du premier confinement, d'où la perception positive qu'elle a eue lorsqu'un accompagnement lui a été proposé dans le cadre de la formation obligatoire à la pédagogie.

Pour le second semestre de cette année 2020-21, elle avait en charge deux enseignements dont celui qui nous intéresse aujourd'hui à destination des 150 étudiants de licence 1 Histoire : « Les grands courants artistiques des temps modernes ». Chacune des 5 semaines comprenait 1 séance de CM et 1 séance de TD pour chacun des 4 groupes de TD, soit un cours de 15h étudiant.

En janvier 2021, il a été décidé dans cette faculté que la majorité des enseignements serait à distance, mais en mode comodal pour les TD de licence 1 de manière à limiter le décrochage (une moitié du groupe TD en présence et l'autre moitié à distance simultanément).

Malgré sa longue expérience en enseignement, l'accompagnée s'est posée de nombreuses questions par rapport à ce public de non spécialistes, dont elle n'avait pas l'habitude, et dont elle craignait qu'il ne perçoive pas cette matière comme étant fondamentale dans le cursus. Elle redoutait un manque d'investissement de leur part, plus encore du fait de la modalité comodale qui lui était totalement inconnue, et qui lui semblait encore plus complexe que le 100% distanciel. Elle se demandait comment stimuler les étudiants, comment les intéresser et les impliquer dans sa matière.

[1] https://padlet.com/catherine_couturier/Ressources

4. L'accompagnement mis en œuvre

Au-delà de l'utilisation d'outils numériques (Moodle, Wooclap, Jamboard…) l'accompagnement s'appuyait sur quelques principes essentiels :

a) Les objectifs d'apprentissage doivent être explicités dans un document écrit, que les étudiants doivent pouvoir s'approprier (Brauer, 2011; Cantin & Frigon, 2010) ;
b) Il doit y avoir cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage proposées aux étudiants et les évaluations de ces apprentissages (Biggs, 1999) ;
c) L'étudiant doit pouvoir se mobiliser grâce à des activités cognitives de haut niveau : expliquer, comparer, débattre, résumer, questionner, analyser… (Lebrun, 2007) ;
d) L'étudiant doit pouvoir mesurer ses progrès par rapport aux objectifs d'apprentissage, au moyen d'évaluations formatives, complémentaires des évaluations sommatives (Weller, 2016) (Prégent, 1990);
e) La satisfaction/perception des étudiants doit être mesurée par le biais d'un questionnaire (Bernard, 2011).

D'une manière générale, toute l'attention se focalise sur les apprentissages des étudiants lorsque l'on conçoit, anime et évalue un enseignement, et au-delà de la maîtrise du contenu, enseigner consiste à mettre en place les conditions pour que les étudiants apprennent (Trigwell et al., 1999)**.**

5. Aménagements mis en œuvre dans ses enseignements par l'accompagnée

L'accompagnée est, par nature, ouverte aux innovations, mais elle craignait que l'emploi des outils numériques déjà évoqués l'écartent trop d'un enseignement « traditionnel ». Elle redoutait également que les étudiants la respectent moins, ces outils pouvant être perçus comme des « gadgets ». Elle pense qu'elle ne les aurait pas utilisés de son propre chef, mais le fait que ces outils soient proposés par le SUPArtois légitimait selon elle leur utilisation. L'accompagnement semblait lui permettre de les utiliser d'une manière utile et constructive, toujours au service d'une réflexion centrée sur les apprentissages des étudiants.

a) Objectifs d'apprentissage (OA)

Une discussion a permis à l'accompagnée la nécessité de définir les OA et de permettre aux étudiants de comprendre le sens de l'existence de cette matière dans la formation. L'accompagnée a projeté en début de cours un diaporama avec les objectifs du cours et les raisons pour lesquelles l'histoire de l'art moderne est enseignée dans leur cursus.

Les OA tels qu'ils sont présentés aux étudiants sont les suivants :

- Caractériser les grands courants artistiques de l'époque moderne et identifier leurs principaux acteurs ;
- Replacer sur une frise tous ces courants artistiques ;
- Décrypter et lire une peinture de l'époque moderne en respectant les étapes du commentaire d'œuvre : décrire l'œuvre, l'analyser plastiquement et la commenter stylistiquement en la comparant avec d'autres œuvres vues en cours.

b) Cohérence entre les OA, les activités d'enseignement et d'évaluation

L'évaluation individuelle finale unique et présentielle consistait en un commentaire d'œuvre, et l'ensemble CM-TD a été repensé de manière à familiariser et entraîner les étudiants à cet exercice complètement nouveau pour eux à l'entrée en L1.

c) Mobilisation des étudiants

L'accompagnée utilisait Zoom pour animer son cours et projeter son diaporama.

Les TD ont été décomposés en un temps théorique et un temps plus pratique, durant lequel un questionnaire Wooclap permettait de faire réfléchir les étudiants aux points théoriques abordés. Les étudiants en présence répondaient avec leur téléphone, leur ordinateur ou oralement. Ils débattaient plutôt entre eux et l'accompagnée prenait un soin particulier à faire vivre les échanges et débats pour les étudiants à distance, qui participaient également activement grâce à Wooclap.

d) Evaluations formatives

Les étudiants pouvaient s'entraîner en retravaillant les questionnaires Wooclap dont les réponses avaient été déposées sur Moodle.

e) Evaluation des enseignements

Un questionnaire de satisfaction a été envoyé à l'issue de l'évaluation (Wooclap), qui comprenait 3 questions fermées et 2 ouvertes. Le taux de réponse est de 23%, par rapport aux étudiants présents en cours.

6. Bilan

Le bilan a été analysé à plusieurs points de vue.

L'animation du cours

L'accompagnée a perçu la participation active des étudiants qu'ils soient en présence ou à distance. Elle a apprécié ces cours vivants, animés et très agréables. Elle les a vécus comme un échange avec les étudiants.

Les apprentissages des étudiants

Proposant ce cours pour la première fois, l'accompagnée n'a pas de point de comparaison. Mais elle a été déçue par les évaluations des étudiants, dans le sens où, s'ils étaient capables de respecter les étapes de l'analyse d'une œuvre, la chronologie n'était pas respectée. Les TD les y avaient entraînés mais il semble qu'ils n'aient pas fait le travail de mémorisation des aspects théoriques.

La perception des étudiants

72% des étudiants se déclarent complètement ou plutôt satisfaits.

78% déclarent que les outils utilisés les ont aidés à rester mobiliser pendant les séances.

75% déclarent que ce cours a développé/renforcé l'intérêt pour l'histoire de l'art moderne.

Ce qui a été perçu comme spécialement intéressant :

- Du point de vue des contenus, la découverte de courants et d'œuvres
  « Un coup de cœur pour le Tintoret et Bernini »
- Du point de vue des outils utilisés pour soutenir les apprentissages
  « les quizz de fin de cours pour retenir les tableaux »

Ce qui est cité comme difficile ou pouvant être amélioré : la méthodologie de commentaire d'œuvre, le manque de conseils pour apprendre la méthode, la mémoire (« retenir les différents tableaux ») ou la quantité d'œuvres.

Pour l'accompagnée

Bénéficier de cet accompagnement dès la prise de fonction a permis à l'accompagnée de comprendre que dans l'exercice de son métier elle n'était pas seule, et pouvait à tout moment solliciter le SUPArtois pour modifier voire réinventer ses pratiques d'enseignement en fonction du public et du contexte.

7. Conclusion et perspectives

L'accompagnée et l'accompagnante ont vécu toutes deux ce cheminement comme un enrichissement mutuel, comme en témoigne la collaboration pour cette communication. Globalement la perception du dispositif par les étudiants est très positive, et l'accompagnée a eu plaisir à mener ces enseignements malgré un contexte à priori peu favorable. Par contre, les évaluations des apprentissages mettent en évidence la difficulté des étudiants à percevoir la nécessité de mémoriser la chronologie, et l'absence de maîtrise de méthodologie de mémorisation. Sur ces deux axes, le dispositif doit encore évoluer. Par exemple, la mise en place d'évaluations formatives axées sur ces aspects théoriques semble constituer une piste de réflexion intéressante.

Références bibliographiques

Amiotte-Suchet, L. (2010). *Faire communauté en société, dynamique des appartenances collectives*. Presses Universitaires de Rennes.

Bédard, D., & Béchard, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.

Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Éd. du Renouveau pédagogique ; De Boeck.

Biggs, J. (1999). What the Student Does : Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, *18*(1), 57-75.

Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A. J., & Knight, P. T. (2001). Transforming Work Experience in Higher Education. *British Educationnal Research Journal*, *27*(3), 269-285.

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Colin.

Cantin, J., & Frigon, N. (2010). *Taxonomie révisée de Bloom*. http://recit.org/bloom/Accueil

Carré, P. (2005). *L'apprenance—Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Couturier, C., & Masclet, J. (2019). *La formation à la pédagogie au Royaume-Uni, un modèle pour la formation obligatoire des nouveaux MCF à l'UArtois ?* Journée d'études La pédagogie du supérieur, entre histoire et actualité, Arras.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, *23*(2), 51-72.

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre—Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck.

Décret n° 2017-928, (2017). https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/6/2017-928/jo/texte

Décret n° 2017-854, (2017). https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034632129

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours—Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Ecole Polytechnique de Montréal.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, *37*(1), 57-70.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Weller, S. (2016). *Academic practice, developing as a Professional in Higher Education*. SAGE.

Agir ensemble au service d'un Projet d'Établissement sur la formation : une expérience d'États Généraux à l'université de Bourgogne

ALEXANDRE EMORINE
Université de Bourgogne-Franche Comté, RITM
Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex
alexandre.emorine@u-bourgogne.fr

JOELLE DEMOUGEOT-LEBEL
Université Bourgogne Franche-Comté, CIPE
Pôle AAFE, Esplanade Erasme, Bp 27877, 21078 Dijon Cedex
Joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

Résumé

La formation universitaire connait des changements importants, qui touchent également l'université de Bourgogne (uB). Pour répondre au mieux à la crise sanitaire, être en cohérence avec des partenaires européens ou pour anticiper les réformes à venir, l'uB s'est lancée dans la mise en place d'un Projet d'Etablissement sur la formation. Celui-ci s'appuie sur une expérience : les États Généraux de la formation (EG). Ceux-ci se basent sur l'agir ensemble dès lors qu'ils impliquent de recueillir la parole de toute la communauté universitaire. Ceci pour identifier l'existant dans l'établissement lorsque l'on parle de formation, mais aussi pour voir les attentes des acteurs de l'uB pour l'avenir. En somme, cela permet à tous d'agir ensemble autour d'une ambition commune. Ces EG regroupent tous les acteurs universitaires sans exception (étudiants ou personnels, enseignants ou non). Ils se déroulent en deux phases. La première de consultation, à travers un questionnaire adressé à tous, et la seconde de concertation, lors d'ateliers en petits groupes. L'agir ensemble s'est traduit concrètement dès la conception du cadre des EG. En effet, en associant les services et acteurs universitaires adaptés à chaque étape, ils sont devenus partie-prenante du projet et agissent ensemble pour mettre en place ces EG et les populariser auprès de la communauté universitaire. Le processus de consultation raisonne en termes de communauté universitaire, sans autre distinction que étudiants/personnels, et avec deux modalités de réponses : anonyme ou nominative, chacune impliquant des questionnements relatifs à l'agir ensemble. La seconde phase des EG vise à traiter collectivement les données recueillies lors de la consultation et le faire via un groupe de personnes plus important, volontaires et intéressées. Ces ateliers tenus à distance du fait de la situation sanitaire utilisent les outils habituels des membres de l'uB pour faciliter leur implication à agir ensemble. Lors

des soirées de travail thématiques (selon les sujets remontés de la consultation) les participants, au sein de divers groupes leur permettant de multiplier les interactions, avaient pour objectif de mettre en lumière collectivement des principes pour la formation dans l'établissement. La première donnée à interroger lorsque l'on parle d'agir ensemble est la participation de la communauté. Pour ces EG, malgré un travail collectif important, elle est restée faible au sein de l'uB. Or, comment l'agir ensemble peut-il se déployer sans une participation importante, ou avec une participation inégale selon les statuts (étudiant ou personnel) ? Comment s'articulent les modalités de réponse, anonyme ou non, avec l'agir ensemble ? La seconde donnée à interroger concerne les résultats obtenus grâce à ce mode d'agir ensemble. Auraient-ils été identiques ou pointés de la même manière sans ces EG ? Enfin au vu des éléments de contenus des EG, leur démarche collective parait valide pour recueillir la parole et montre l'importance de l'agir ensemble au sein d'une communauté universitaire toute entière pour la mise en place d'un projet d'établissement qui réponde aux aspirations exprimées.

Abstract

Higher education is undergoing significant changes, which also affect the University of Burgundy (uB). To best respond to the health crisis, to be consistent with European partners or to anticipate future reforms, uB has embarked on the implementation of an Establishment Project on education. This one is based on an experience: the Estates General of Education (EG). These are based on acting together when they involve collecting the word of the entire university community. This is to identify the situation in the establishment when we talk about education, but also to see the expectations of the actors of the uB for the future. In short, it allows everyone to act together around a common ambition. These EGs bring together all university actors without exception (students or staff, teachers or not). They take place in two phases. The first, consultation, through a questionnaire addressed to all, and the second of concertation, during workshops in small groups. Acting together has been concretely reflected in the design of the EGs framework. Indeed, by associating university services and actors adapted to each stage, they have become part of the project and act together to set up these EGs and popularize them to the university community. The consultation process thinks in terms of university community, without any distinction but students/staff, and with two methods of answers: anonymous or nominative, each involving questions relating to acting together. The second phase of the EGs aims to collectively process the data collected during the consultation and do so via a larger, voluntary and interested group of people. These workshops held remotely

due to the health situation use the usual tools of uB members, to facilitate their involvement in acting together. During the thematic working evenings (according to the topics reported from the consultation) the participants, within various groups allowing them to multiply interactions, aimed to collectively highlight principles for education in the institution. The first data to question when you talk about acting together is the participation of the community. For these EGs, despite a significant collective work, it remained weak within the uB. However, how can acting together unfold without significant participation, or with unequal participation according to status (student or personal) ? How are articulated the modalities of answers, anonymous or not, with acting together ? The second data to question concerns the results obtained thanks to this mode of acting together. Would they have been identical or pointed in the same way without these EGs ? Finally, viewing of the content elements of the EGs, their collective approach seems valid to collect the word and shows how important is acting together within an entire university community for the implementation of an Establishment Project that meets the aspirations expressed.

Mots-clés

interaction individuels/institutionnels, interactions individuels/collectifs, communauté, politiques et leurs visées/finalités, programme et déploiement

1. Introduction

La question de la formation est au cœur de changements importants dans l'enseignement supérieur. L'université de Bourgogne (uB) n'est pas en reste. Par exemple : comme tous elle a subi et subit encore la pandémie ; dans le cadre de son alliance européenne, elle cherche une cohérence pédagogique avec ses partenaires ; du fait du décret instaurant les blocs compétences en Licence, elle s'engage dans un processus d'adaptation de ses pratiques pédagogiques et anticipe les changements à venir en 2024, etc.

Face à cela, elle s'est engagée dans un Projet d'Établissement sur la formation afin de se doter entre autres d'une vision de la formation. La volonté politique est que ce projet s'écrive avec tous les acteurs de l'uB, en cohérence avec les façons de fonctionner de l'établissement et en adéquation avec ses obligations (loi ORE, Espace européen, etc.). Il s'agit donc d'agir ensemble pour créer une politique stratégique et un plan d'action de développement, d'accompagnement et de soutien pour les années à venir. La première étape de ce projet est la mise en œuvre d'« États Généraux de la formation » (EG), la plus large consultation ouverte à tous organisée à ce jour dans l'établissement.

Nous présentons ici un retour d'expérience sur ce mode d'agir ensemble, vu comme la mise en mouvement d'une communauté universitaire entière, dans un contexte spécifique (entre confinements et déconfinements, de décembre 2020 à mai 2021) avec pour but d'amener des évolutions de l'environnement universitaire en lien avec les aspirations exprimées. Cette communication en 2 parties décrit la démarche puis les résultats obtenus.

2. EG : la démarche

Le concept d'«Etats Généraux» est entendu ici comme un dispositif participatif ponctuel réunissant tous les acteurs de l'université sans distinction (étudiants ou personnels, enseignants ou non) afin qu'ils puissent présenter leurs actions, leurs préoccupations et propositions. L'objectif est double : cartographier la formation à l'uB aujourd'hui (projets, réalisations/innovations pédagogiques, etc.) et recueillir les attentes des acteurs pour le futur. Les EG se sont déroulés en deux temps : consultation et concertation.

2.1. La consultation

Elle vise à recueillir la parole des membres de la communauté uB tout en les associant à chaque étape.

2.1.1. L'appui sur les ressources de l'établissement en amont

L'agir ensemble nécessite une opérationnalisation claire et structurée. Par exemple, la communication autour du projet est centrale, en appui sur l'idée que plus la communication aurait été pensée et cohérence, plus l'engagement des acteurs serait fort. Une communication graphique (logo, charte graphique) ainsi qu'une page sur le site internet de l'établissement ont été réalisées. Des vidéos du Président et des VP invitant aux EG ont été publiés. Le fait qu'ils aient impulsé ce projet et soient impliqués tout au long du processus est primordial. Parallèlement le respect du volet légal et du cadre réglementaire - en termes de protection des données ou de respect de la cohérence d'établissement sur l'utilisation des outils de consultation- garantissent la crédibilité du dispositif mais aussi évitent des oppositions qui empêcheraient d'agir ensemble. Pour ce faire, le service numérique de l'université a été sollicité en amont, lors de la mise au point légale du dispositif mais aussi lors des diverses relances pendant la consultation (par des vidéos à destination de la communauté universitaire).

Ces divers services et acteurs sont donc devenus partie-prenante du projet et ont agi ensemble pour mettre en place ces EG et les populariser auprès de la communauté universitaire.

2.1.2. Un processus clair pour recueillir au mieux la parole de la communauté

Pour garantir l'agir ensemble, tous pouvaient s'exprimer (étudiants, enseignants, chercheurs, personnels administratifs et techniques). La seule limite étant qu'ils soient bien membres de l'uB ce qui était validé par leur adresse u-bourgogne.fr. En effet, un questionnaire sans limite d'accès aurait pu remettre en cause la volonté de raisonner en termes de communauté universitaire et saper une part de la légitimité du projet.

Cependant à des fins pratiques deux questionnaires ont été réalisé un pour les étudiants et un pour les personnels. Les participants pouvaient y répondre nominativement ou anonymement. Cette modalité permet d'obtenir des réponses sincères (Butori & Parguel, 2010) – voire une réponse tout simplement –, mais peut poser question : s'engager dans une action commune peut-il se faire en restant anonyme ? Une réponse nominative quant à elle peut relever de la volonté de se mettre en avant ou brider la sincérité par peur de conséquences. Notons que les réponses nominatives permettaient de continuer le processus et d'être recontacté pour la phase

de suivante. Anonymat ou non peuvent nous alerter sur la possibilité de biais dans l'agir ensemble.

Le questionnaire contient 14 questions ouvertes, afin de ne pas limiter et orienter les réponses et repose presque exclusivement sur la dichotomie « Ce qui soutien - Ce qui entrave ».

2.2. La concertation

La phase de concertation a deux objectifs : traiter collectivement les données recueillies lors de la consultation et le faire via un groupe de personnes plus grand, volontaires et intéressées.

2.2.1. Des participants nouveaux : un second niveau d'agir ensemble ?

Cette seconde phase mobilise deux types de participants : ceux ayant déjà participé à la consultation et ceux, nouveaux, contactées du fait de leur implication, dans le passé, autour des questions de formation et qui n'avaient jusque-là pas participé aux EG. Parmi les participants à la consultation, peu sont venus lors de la concertation. Cela interroge sur les causes de non-participation : raisons personnelles ? Volonté de ne pas agir plus ?

2.2.2. Une semaine de travail collectif

Durant une semaine, chaque fin de journée (de 16h30 à 19h) pour en faciliter l'accès) différentes thématiques ont été traitées : les critères de la formation, les acteurs de la formation, les pratiques pédagogiques et expériences de la formation, le cadre de la formation, les lieux et matériels de la formation. Celles -ci sont issues des données de la consultation. Chacun pouvait (et était même invité à) s'inscrire sur plusieurs jours. Du fait de la situation sanitaire, ces ateliers se déroulent à distance (via Teams), car cet outil fait partie du quotidien dans l'établissement. Agir ensemble, c'est aussi s'adapter aux habitudes de chacun pour garantir la facilité de participation. Chaque soirée se découpe en plusieurs temps. D'abord en groupe répartis entre ce qui soutient et ce qui entrave, sur la base de données reçues au préalable. Puis, en groupes nouveaux et mélangés, pour multiplier les interactions possibles. Enfin un troisième temps, regroupant l'intégralité des participants, pour ressortir les problématiques saillantes vues dans les groupes. Chacun pouvait commenter, nuancer ou appuyer. Cette mise en commun augmente la possibilité d'interaction. Lors de ces étapes, la vigilance a été de mise pour garantir une répartition équitable de la parole.

3. EG : résultats

Deux éléments attirent l'attention quant à l'agir ensemble : la participation de la communauté à la démarche et les résultats au vu des objectifs initiaux.

3.1. La participation à la consultation

1221 personnes se sont connectées aux questionnaires, soit 3,23 % des membres de l'uB (37800 personnes). Quelques hypothèses peuvent été avancées pour expliquer ce taux faible : la période d'administration des questionnaires entre reconfinement et vacances scolaires, le télétravail, l'intérêt pour le sujet ?

Deux relances ont été réalisées, elles ont permis une augmentation des réponses.

Tableau 1. Effet de la première relance

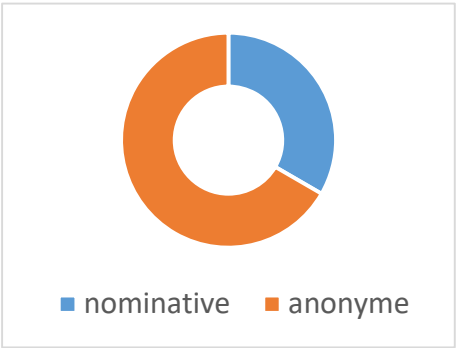
		Réponses J-1 avant relance (J39)			Relance 1 (+72H = J43)			Augmentation (%)		
		Complètes	Partielles	Totales	Complètes	Partielles	Totales	Complètes	Partielles	Totales
Anonyme	Etudiants	54	370	424	62	408	470	14,0%	10,3%	10,8%
	Personnels	42	144	186	54	185	239	19,0%	**28,5%**	**28,5%**
Nominatives	Etudiants	16	128	144	17	138	155	6,3%	7,8%	7,6%
	Personnels	27	109	136	40	124	164	**48,0%**	13,8%	20,6%

Tableau 2. Effet de la seconde relance

		Réponses J-1 avant relance (J53)			Relance 2 (+72H = J56)			Augmentation (%)		
		Complètes	Partielles	Totales	Complètes	Partielles	Totales	Complètes	Partielles	Totales
Anonyme	Etudiants	62	411	473	70	468	538	12,9%	13,8%	13,7%
	Personnels	55	190	245	58	231	289	5,5%	**21,6%**	**18,0%**
Nominatives	Etudiants	18	141	159	22	154	176	**22,2%**	9,2%	10,7%
	Personnels	41	130	171	46	140	186	12,2%	7,7%	8,8%

In fine 286 réponses sont utilisables dont 172 réponses étudiantes (0,5 % de la population) et 114 de personnels (4,1 % de la population). Ce qui pose question : comment agir ensemble efficacement si tous les acteurs de la communauté ne s'engagent pas massivement ? Par ailleurs, les personnels se sont plus engagés que les étudiants. Dans ce cas, quid de l'agir ensemble si les communautés de s'engagent pas de la même manière ?

Figure 1. Types de réponses



187 sont anonymes (65,38 % des répondants) et 99 nominatives (34,62 % des réponses). Que signifie cette prédominance de l'anonymat pour l'agir ensemble ? Cela permet-il l'intégration de personne qui sans cela ne se seraient pas exprimées ? Permet-il de s'exprimer à ceux

qui ne se sentent pas légitime ? Libère t'il la parole sans craindre de conséquences ?

3.2. La participation à la concertation

42 participants (24 enseignants ; 17 personnels BIATSS, 1 étudiant) ont été présents à au moins l'une des soirées thématiques, de 14 à 18 selon les jours.

Tableau 3. Participants à la concertation (par soirée)

SOIREE 1 Critères	SOIREE 2 Acteurs	SOIREE 3 Pratiques Pédagogiques & Expériences de formation	SOIREE 4 Cadre	SOIREE 5 Lieux et Matériels
15	**17**	**18**	**14**	**16**

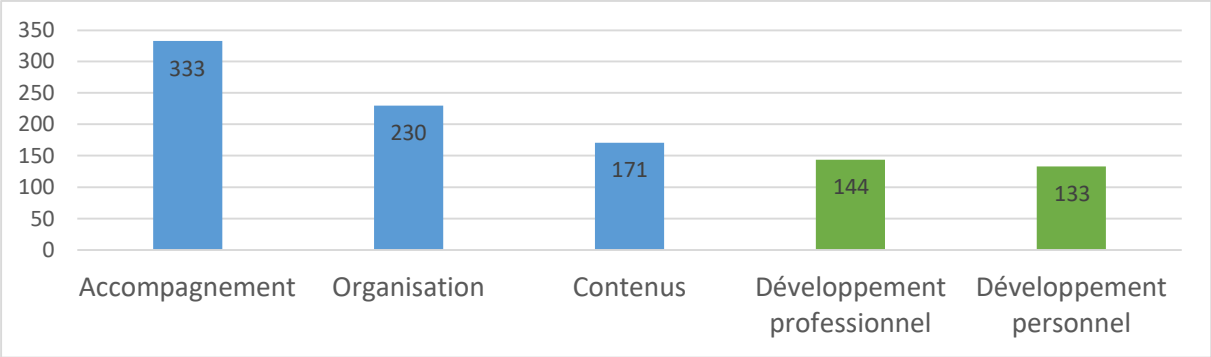
Un seul étudiant était présent, interrogeant l'intérêt pour la formation de ceux à qui elle s'adresse. Peut-être que le fait de n'être que de passage dans l'établissement est un frein à l'agir ensemble ? Le possible manque présumé de légitimité à s'exprimer également ?

32/42 participants ont participé à plus d'une soirée thématique, témoignant d'un intérêt certain pour les sujets, au-delà de toute spécialisation professionnelle. Par exemple, les personnels BIATSS n'ont pas participé qu'à la soirée relative aux Lieux et Matériels ou les personnels enseignants uniquement à celle consacrée aux Pratiques pédagogiques. On constate un dépassement de l'expertise professionnelle et une volonté, une fois engagé dans le processus, d'y participer le plus largement possible.

3.3. La vision de la formation par la communauté universitaire

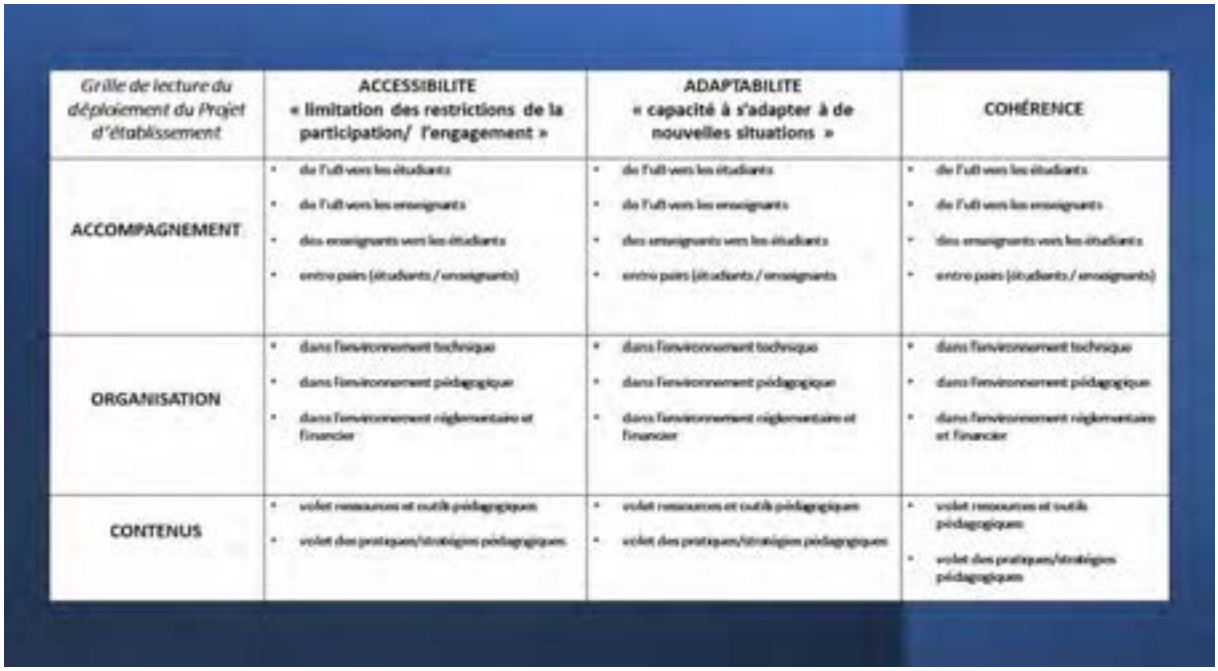
L'agir ensemble nous a permis d'atteindre le premier objectif fixé à ces EG : nous doter d'une définition commune de la formation propre à notre établissement. Ainsi en appui sur les données produites ensemble et leur analyse faite ensemble également, nous nous pouvons dire que : la formation à l'uB vise le développement personnel et professionnel des apprenants. Elle se réalise à travers trois axes : l'accompagnement, l'organisation et les contenus. Tous répondent à trois principes : l'accessibilité, l'adaptabilité et la cohérence.

Tableau 4. Nombre d'unités de sens thématiques dans les réponses à la question relative aux critères de la formation



Les résultats auraient-ils été les mêmes sans cet agir ensemble. Par exemple l'idée que le développement professionnel et le développement personnel sont d'égale importance aurait-t-elle été pointée de la même manière ?

- dans cette vision, la relation pédagogique (accompagnement) semble plus importante que l'organisation, elle-même plus importante que le contenu disciplinaire. Cela représente un changement de perspective significatif dans la culture universitaire. Quelle est la place de l'agir ensemble dans ce changement ?
- l'accompagnement se décline de l'uB vers les étudiants, des enseignants vers les étudiants, entre pairs et de l'uB vers les enseignants,. Celui-ci est le plus cité. Est-ce un impact de la surreprésentation des personnels dans notre groupe et au fait qu'ils développent plus leurs réponses ? Si c'est le cas l'agir ensemble doit-il se doter de limites en rapport avec la composition du groupe ?



4. Conclusion

Nous l'avons vu, ces EG permettent de recueillir une parole large. Or, cela ne va pas sans biais concernant la participation ou la représentativité. La participation est restée relativement faible malgré la volonté d'impliquer un maximum de personnes. La représentativité peut également interroger en voyant la part des étudiants et des personnels dans l'étude. A l'inverse, la richesse du contenu des EG est notable, ce qui implique une validité de cette démarche pour recueillir la parole.

À la suite des EG, il faut répondre aux aspirations exprimées. Ainsi, l'établissement s'engage dans la mise en place d'un environnement capacitant. C'est donc une nouvelle étape d'action collective qui s'ouvre. En somme, l'établissement s'engage dans l'agir ensemble grâce à l'agir ensemble.

Références bibliographiques

Butori, R., Parguel B.,. *Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. AFM, 2010, France.

Agir ensemble dans l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants du supérieur

angle : les modes d'agir ensemble

Symposium coordonné par :

Nathalie Younès

Université Clermont Auvergne, laboratoire ACTé

nathalie.younes@uca.fr

Christelle Lison

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada),
christelle.lison@usherbrooke.ca

Résumé

fr

Le 32e congrès de l'AIPU vise à « apporter des regards croisés sur la complexité et la pluralité de l'« *agir ensemble* » dans l'enseignement supérieur et sur le comment se créent les conditions du faire et du vivre ensemble ». La question des « modes d'agir ensemble » est au cœur de la problématique de ce symposium portant sur l'évaluation de la formation pédagogique des enseignants du supérieur. En France, en rendant obligatoire la formation pédagogique des maitres de conférences stagiaires au cours de la première année suivant leur recrutement (décret du 9 mai 2017), l'université française a fait un pas de plus dans la mise en œuvre de dispositifs visant à reconnaitre et à promouvoir la mission d'enseignement, mais aussi à l'orienter. Au Québec, sans être obligatoire, ce type de formation, tant que pour les professeurs de cégep que d'université, est valorisée et promue (Lison et Paquelin, 2019). De manière générale, ces actions s'inscrivent dans une politique générale qui a vu s'institutionnaliser, au fil du temps, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants dans le cadre de démarches qualité, la formation pédagogique des doctorants et des enseignants et des enseignants-chercheurs, les services dédiés à l'accompagnement pédago-numérique des enseignants et, plus récemment, l'innovation pédagogique ainsi que les approches par compétences et par programme.

Ces politiques sont ponctuées depuis plusieurs décennies par de vifs débats renvoyant tant aux valeurs, aux modèles et aux pratiques des établissements supérieur et des enseignants-chercheurs qu'aux modèles de formation et d'évaluation sous-jacents, entre normalisation,

contrôle et développement (Younès et al. 2020). Agir ensemble dans l'évaluation n'est pas simple. Il s'agit dès lors de tenter de saisir la complexité de l'évaluation des dispositifs de formation qui s'articule théoriquement entre plusieurs finalités, met en jeu des politiques formatives parfois contradictoires et se réalise entre des parties prenantes aux intérêts et aux représentations souvent divergents. Ce symposium vise à faire dialoguer différents niveaux d'analyse, différents contextes, différentes méthodes et différents points de vue dans cette évaluation. Il comporte 4 communications conduites en France et au Québec et une discussion organisée.

La première communication touche le niveau institutionnel et vise à mettre en évidence la façon dont les établissements français se sont saisis de l'injonction de la formation pédagogique des enseignants du supérieur : quels acteurs concernés ? quels dispositifs proposés ? Quelles structures impliquées ? La seconde communication présente un dispositif de développement professionnel pédagogique mis en œuvre au Québec dans le cadre d'une maitrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial. La troisième communication s'intéresse au point de vue des doctorants par le biais d'une enquête par entretiens conduite en France auprès de 71 doctorants ayant une expérience d'enseignement à l'université. La quatrième communication explore en quoi les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles induites par un dispositif de recherche collaborative évaluative peuvent être considérées et mobilisées comme des oppositions productives potentiellement propices à des déploiements créatifs.

Abstract

en

The 32nd AIPU Congress aims to "bring together different perspectives on the complexity and plurality of "acting together" in higher education and on how the conditions for doing and living together are created". The question of "ways of acting together" is central to the problematic of this symposium on the evaluation of teacher training in higher education. In France, by making pedagogical training compulsory for trainee lecturers during the first year following their recruitment (decree of 9 May 2017), the French university has taken a further step in the implementation of mechanisms aimed at recognising and promoting the teaching mission, but also at orienting it. In Quebec, without being mandatory, this type of training, both for CEGEP and university professors, is valued and promoted (Lison et Paquelin, 2019). Generally speaking, these actions are part of a general policy that has seen the institutionalisation, over time, of the evaluation of teaching by students within the framework of quality approaches, the

pedagogical training of doctoral students, teachers and teacher-researchers, services dedicated to the pedagogical and digital support of teachers and, more recently, pedagogical innovation as well as competency-based and programme-based approaches.

These policies have been punctuated by lively debates relating to the values, models and practices of higher education institutions and teacher-researchers, as well as to the underlying models of training and evaluation, between standardisation, control and development (Younès et al. 2020). Acting together in evaluation is not simple. It is therefore a question of trying to grasp the complexity of the evaluation of training systems, which is theoretically articulated between several aims, brings into play sometimes contradictory training policies and is carried out between stakeholders with often divergent interests and representations. This symposium aims to bring together different levels of analysis, different contexts, different methods and different points of view in this evaluation. It consists of 4 papers and an organised discussion.

The first paper deals with the institutional level and aims to highlight the way in which French institutions have taken up the injunction to train higher education teachers: which actors are involved? Which structures are involved? The second paper presents a pedagogical professional development system implemented in Quebec within the framework of a master's degree in pedagogy for higher education at the college level. The third paper focuses on the point of view of doctoral students through an interview survey conducted in France with 71 doctoral students with teaching experience at university. Finally, the fourth paper explores how the tensions arising from cultural and professional confrontations induced by collaborative assessment arrangements can be considered and mobilised as productive oppositions potentially conducive to creative deployments between stakeholders.

Mots clés

AE dans le champ de l'accompagnement et de la formation; création de dispositifs d'accompagnement et de formation, appui à l'amélioration de la qualité, développement professionnel

Références bibliographiques

Lison, C. & Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 80,* 61-70.

Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E.(Dir) (2020). *L'évaluation, source de synergies*. Neuchâtel : Presses de l'ADMEE.

Communication 1

Le collectif comme levier de développement professionnel des enseignants du supérieur

Christelle Lison

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada), christelle.lison@usherbrooke.ca

Christine Gaucher

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada), christine.gaucher@usherbrooke.ca

Lina Martel

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada), lina.martel@usherbrooke.ca

Résumé

fr

Dans la perspective d'amener les enseignants du supérieur en exercice à structurer leur développement professionnel pédagogique (Demougeot-Lebel, 2016), nous avons mis en place un programme de formation continue de niveau deuxième cycle (master) spécifique, la maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial de l'Université de Sherbrooke. La dernière partie (675 heures de travail étudiant) de cette maîtrise est organisée selon une démarche de Scholarship of Teaching and Learning. En nous basant sur la démarche itérative proposée par Bélisle, Lison et Bédard (2016), nous amenons les participants à analyser leur pratique professionnelle afin de mettre en œuvre, documenter et évaluer un changement dans celle-ci, visant ainsi l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, nous avons souhaité qu'au-delà de la démarche individuelle (conception, implantation et évaluation du changement), les participants s'inscrivent dans un parcours collectif. Ainsi, des activités de formation structurant le parcours sont organisées sous la forme de « cours classiques » (avec une diversité de stratégies et de méthodes pédagogiques et évaluatives) d'une part et sous la forme d'une communauté de pratique pensée dans l'approche du codéveloppement d'autre part. Cette double approche nous paraît nécessaire pour permettre aux

participants d'atteindre les cibles de la formation : (1) mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un milieu d'exercice au collégial, (2) adapter des interventions pédagogiques en prenant en compte les caractéristiques des acteurs et des contextes dans un milieu d'exercice au collégial, (3) exploiter le potentiel du numérique et des connaissances informationnelles en contexte professionnel au collégial, (4) s'engager dans une démarche d'apprentissage et d'amélioration de sa pratique dans une perspective de développement professionnel continu. Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons nous intéresser plus particulièrement à la quatrième compétence. C'est en effet là que, de notre point de vue, la question de l'« agir ensemble » prend tout son sens, celui-ci étant porteur de transformations personnelles, professionnelles et institutionnelles pour les participants. À partir de l'analyse du programme et d'échanges avec les participants ayant diplômé, de même qu'avec des enseignants du programme, nous avons constaté comment l'« agir ensemble » pensé permet le développement des compétences, mais favorise également une transformation du milieu auquel appartient le participant. Ainsi, non seulement le développement professionnel pédagogiques des enseignants engagés est effectif à court terme, mais également à plus long terme. Il s'agit là d'un élément-clé dans la mesure où l'essaimage dans les milieux de pratique constitue un levier important pour la transformation des organisations. À ce sujet, la stratégie du codéveloppement est particulièrement porteuse pour amener les participants à prendre du recul sur chacune des étapes de la démarche de Scholarship of Teaching and Learning proposée. Elle implique toutefois des conditions qui doivent être scrupuleusement respectées pour atteindre les finalités escomptées (Payette et Champagne, 2010). Ce faisant, le choix de la personne en charge du groupe de codéveloppement est capital et doit être pensé dans une articulation pertinente avec celles intervenant dans les activités « de cours plus classiques ».

Abstract

en

In the view of getting practicing teachers in higher education to structure their professional development (Demougeot-Lebel, 2016), we have developed a specific continuing education graduate-level program, a master's degree in Higher Education in college teaching. The last part (675 hours of student work) of this master's degree is organized according to a Scholarship of Teaching and Learning approach. Based on the iterative approach proposed by

Bélisle, Lison, and Bédard (2016), we lead participants to analyze their professional practice in order to implement, document, and evaluate a change in their practice, thus aiming to improve teaching and learning. However, we wanted participants to go beyond the individual process (design, implementation and evaluation of the change) and become part of a collective process. Hence, training activities structuring the pathway are organized in the form of a classic curriculum approach (with a diversity of pedagogical and evaluative strategies and methods) on the one hand, and in the form of a community of practice conceived in a co-development approach on the other. We believe that this dual approach is necessary to enable participants to achieve the training targets: (1) to implement teaching and learning strategies in a college practice setting, (2) to adapt pedagogical practices suitable for students or other actors in a college setting, (3) to harness the potential of digital tools and informational in a college setting, (4) to self-assess and engage in one's practice in a perspective of continuous professional development. In this paper, we would like to focus on the fourth competency. This is where, from our point of view, the question of "acting together" takes on its full meaning, as it is a source of personal, professional and institutional transformation for the participants. Based on the analysis of the program and exchanges with participants who have graduated, as well as with the program's instructors, we have observed how the "working together" allows for the development of competencies, but also promotes a transformation of the environment of our students. Consequently, not only is the professional development of the teachers involved effective in the short term, but also long-term. This is a key element insofar as spin-offs in practice environments constitute an important lever for the transformation of organizations. In this regard, the co-development strategy is particularly effective in getting participants to step back from each step of the Scholarship of Teaching and Learning process. However, it implies conditions that must be scrupulously respected in order to achieve the expected goals (Payette and Champagne, 2010). In this regard, the choice of the person in charge of the co-development group is crucial and must be thought out in a relevant articulation of a curriculum coherence and the requirements of a university graduate-level.

Mots-clés

Développement professionnel, Scholarship of Teaching and Learning, Codéveloppement, Enseignement supérieur, Transformation organisationnelle

1. Introduction

La question de la qualité de la formation fait aujourd'hui partie des réflexions des établissements d'enseignement supérieur au Québec (Lison et Paquelin, 2019), comme dans de nombreux pays du monde. Toutefois, au Québec, l'enseignement supérieur compte un ordre d'enseignement qui lui est propre, soit l'enseignement collégial. Il accueille des jeunes sortant de l'enseignement obligatoire (17 ans) et souhaitant réaliser des études préparatoires à leur entrée dans le monde universitaire (parcours pré-universitaire, généralement de deux ans) ou des études techniques professionnalisantes (par exemple, Techniques de comptabilité et de gestion, Soins préhospitaliers d'urgence ou encore Technologie forestière, généralement de trois ans). Comme dans la grande majorité des pays (Demougeot-Lebel et Lison, À paraître), les enseignants qui interviennent au collégial sont des spécialistes disciplinaires, parfois des professionnels de terrain, mais ils n'ont que rarement une formation en pédagogie. Toutefois, considérant l'importance accordée à la question de la qualité de la formation, ils sont nombreux à s'inscrire dans des formations continues certifiées, parmi celles-ci, la maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial de l'Université de Sherbrooke

2. Contexte de formation

L'Université de Sherbrooke, à travers le secteur Performa, propose une maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial. Elle est proposée aux personnels pédagogiques en activité de 62 établissements (francophones et anglophones) à travers la province. Du côté francophone, en ce qui concerne les 15 derniers crédits (675 heures de travail étudiant), les participants peuvent choisir entre deux parcours, l'un intitulé « Recherche professionnelle » (plus individuel) et l'autre « Innovation pédagogique » (plus collectif). C'est de ce dernier dont il est plus spécifiquement question pour la présente communication. Le parcours « Innovation pédagogique » est structuré en sept activités (Innovation et démarche SoTL ; Innovation pédagogique I : conception du changement ; Innovation pédagogique II : évaluation du changement ; Évaluation éthique ; Communication en recherche et innovation pédagogique ; Développement professionnel I ; Développement professionnel) échelonnées sur deux années. Le programme de maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial vise le développement optimal d'une pratique réflexive contribuant à dégager des savoirs à enseigner au collégial et à parvenir à les appliquer de manière rigoureuse et engagée dans une perspective de transformation identitaire et de pratiques en évolution. Ainsi, les activités ont pour objectif de permettre aux participants d'acquérir des connaissances et de

développer des compétences, et ce, dans une perspective de développement professionnel. Pour y parvenir, nous les invitons à adopter une posture de praticien-chercheur (Bélisle et al., 2016). Celui-ci transforme sa pratique sur la base de questions qui émergent de situations professionnelles orientant l'activité de recherche sur la base d'une approche scientifique. De plus, l'analyse de son parcours de formation le mène à faire évoluer son identité professionnelle et à formaliser sa pratique sur le terrain. Il crée ainsi des liens qu'il entretient avec le monde professionnel et les acteurs de la recherche dans la communauté.

3. Développement professionnel des enseignants du supérieur

Dans le champ des métiers de la relation, comme en enseignement, la réalité changeante de la profession appelle un changement de posture. Des changements nombreux et rapides des contextes et des situations questionnent les praticiens dans leur rapport aux actes professionnels et les invitent à redéfinir leurs pratiques et leurs identités professionnelles (Charlier et al., 2019). Ces dernières font partie intégrante du développement professionnel que de nombreux auteurs décrivent comme un processus de changement et de transformation (Demougeot-Lebel et Lison, À paraître). Dans le cadre de cette communication, nous avons retenu la définition du développement professionnel pédagogique du point de vue de l'acteur soit « un processus d'apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l'idée d'un continuum, qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants » (Demougeot-Lebel, 2016 : s.p.). Dans notre perspective constructiviste, cela traduit bien une interprétation individuelle par la transformation des expériences vécues par la personne, qualifiant alors le développement professionnel comme un double processus de construction qui, d'une part porte sur les savoirs professionnels à partir des savoirs théoriques et pratiques acquis dans les situations de la vie quotidienne et dans les activités professionnelles et d'autre part, compose les identités professionnelles, par lequel la personne développe un ensemble de représentations et de sentiments par rapport à elle-même et aux autres, à sa pratique et son contexte à partir de l'analyse de ses réalisations dans des activités professionnelles (Gosselin et al., 2014).

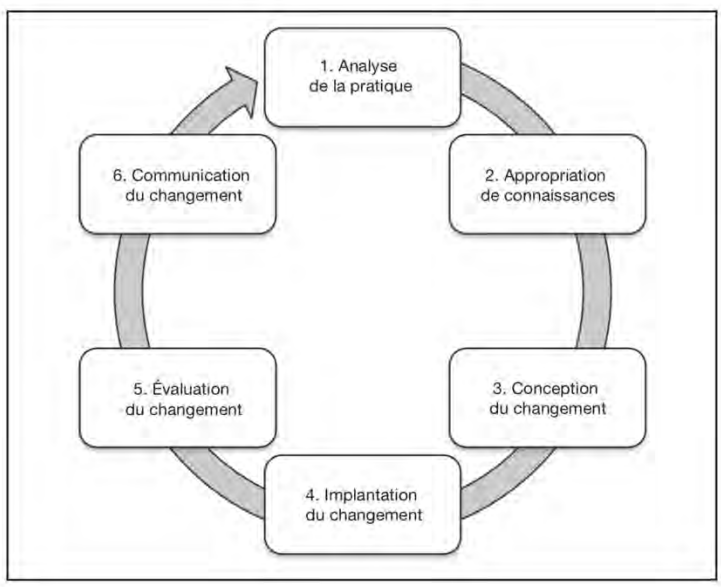
4. Démarche de formation

4.1. Scholarship of Teaching and Learning

Tout au long de la formation, nous mettons en place des situations stimulant les processus d'apprentissage individuels et collectifs (suscités par les interactions sociales) en vue de favoriser le développement professionnel pédagogique sur la base d'une conception constructiviste. Afin de formaliser cette approche, nous avons opté pour la démarche de Scholarship of Teaching and Learning (Bélisle et al., 2016). Il s'agit d'une démarche rigoureuse d'analyse et de transformation de pratiques dans laquelle l'enseignant (1) place les étudiants et leurs apprentissages dans un contexte disciplinaire spécifique au cœur de sa réflexion, (2) s'inscrit dans un processus systématique de mise en œuvre, d'analyse et d'évaluation à l'aide d'un devis renseigné par la recherche, (3) partage ses découvertes en matière d'enseignement et d'apprentissage avec la communauté scientifique et/ou professionnelle.

Concrètement, les participants sont donc invités à vivre les six étapes telles qu'illustrées à la figure 1. À travers chacune d'entre elles, ils sont accompagnés par des enseignants qui, par les activités pédagogiques et évaluatives proposées, leur permettent de progresser dans leur projet personnel, mais également dans leur développement identitaire. Notons que si celui-ci n'apparaît pas de manière visible dans la figure, il est toutefois l'un des enjeux-clés de cette démarche.

Figure 1. Étapes de la démarche SoTL (Bélisle et al., 2016, p. 81)



4.2. Groupe de codéveloppement

Tel que mentionné précédemment, deux activités (Développement professionnel I ; Développement professionnel) portent plus spécifiquement sur le développement identitaire et professionnel des participants. Considérant la nature particulière de ces enjeux, nous avons choisi de mettre en place une stratégie pédagogique originale, soit le groupe de codéveloppement.

Le codéveloppement professionnel permet de faire émerger des savoirs d'expérience dans un contexte précis au contact et au service des autres. Payette et Champagne (2010) définissent le codéveloppement comme une approche de formation pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer et de consolider leur pratique. Ainsi, à partir d'une situation problématique ou d'une préoccupation réelle d'un participant, les autres seront invités à participer à la résolution de la situation, en respectant les étapes de la démarche.

Comme mentionné, nos participants sont généralement enseignants au collégial. Leur projet d'innovation les amène donc à l'extérieur de leur schème d'action intuitif habituel, ce qui nous a amené à intégrer une zone de réflexion dans leur parcours universitaire où ils se déposent et échangent sur ce qu'ils vivent dans le cadre du projet d'innovation. Comme le précise Kelchtermans (2001), l'apprentissage réfléchi pour le développement professionnel a besoin d'être une portée large et « profonde », c'est-à-dire quelle devrait se déplacer au-delà du niveau de l'action pour atteindre le niveau sous-jacent des croyances, des idées, des connaissances, des représentations, des conceptions, des buts, etc.

Cette vision de la réflexivité, en lien avec le développement professionnel, s'inscrit en cohérence avec les objectifs du codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2010) notamment : (1) apprendre à être plus efficace en trouvant de nouvelles façons de penser, de ressentir et d'agir dans sa pratique actuelle, (2) s'obliger à prendre systématiquement du temps de réflexion sur sa pratique professionnelle, (3) avoir un groupe d'appartenance professionnelle où règnent confidentialité, confiance et solidarité, (4) consolider son identité professionnelle en comparant sa pratique professionnelle à celles des autres, (5) apprendre à aider et à être aidé.

Les deux activités du programme de maîtrise visant le développement professionnel avec l'approche du codéveloppement professionnel entraînent les participants dans quatre boucles de réflexivité, d'ajustement ou de transformation de la pratique (Guillemette, 2021), à partir (1) du choix du projet d'innovation qui les amène à (2) l'identification des ressources à

mobiliser, (3) au développement de leur pratique et à prendre (4) la mesure de leur propre développement professionnel.

5. Premières constatations

À l'issue des deux premières années de la mise en œuvre de ce nouveau programme de formation (qui a subi une refonte majeure), nous sommes en mesure de constater les bénéfices des choix curriculaires et pédagogiques que nous avons fait. Tout d'abord, les échanges que nous avons eus avec des participants ont été porteurs de sens. En effet, parmi les premières cohortes, nous avons collecté des informations afin d'amener les changements nécessaires à l'atteinte des cibles de formation. Ainsi, si plusieurs diplômés ont mentionné leur besoin d'accompagnement pour réaliser leur analyse de pratique, conceptualiser leur problématique concevoir et implanter leur changement (étapes 1 à 4 du de la démarche de Scholarship of Teaching and Learning), nous avons constaté qu'ils vivaient une difficulté majeure au niveau de l'évaluation de celui-ci. D'une part, la question de l'éthique était épineuse et plus large que simplement voir son projet accepté par le milieu de pratique, d'autre part, ils éprouvaient des difficultés à mettre en place une collecte de données qui répondent à une démarche rigoureuse de recherche professionnelle. Nous avons donc renforcé ces aspects par un cours spécifique portant sur l'éthique (Évaluation éthique) et un autre sur l'évaluation (Innovation pédagogique II : évaluation du changement). Par ailleurs, bien que les participants à la formation soient des enseignants en exercice, il leur est parfois apparu difficile de penser une communication pertinente pour leurs pairs, que ce soit dans leur milieu ou en dehors de celui-ci (plus largement dans le réseau collégial ou encore dans des colloques professionnels ou scientifiques). À ce sujet, il est clair qu'un accompagnement des praticiens-chercheurs dans cette dernière étape de la démarche de Scholarship of Teaching and Learning est pertinent. Au-delà des « cours classiques », c'est également à la suite d'échanges avec des participants et des enseignants que nous avons mis en place les groupes de codéveloppement, plus structurés et significatifs de et pour l'agir ensemble » que les communautés de pratiques initialement proposées. En effet, si la plupart des participants se voyaient progresser dans leur projet d'innovation pédagogique, ils avaient de la difficulté à percevoir leur développement professionnel à proprement parler. Ainsi, à l'aide de critères et d'indicateurs identifiés par l'équipe du programme, nous leur avons permis de constater leur progression. À ce sujet, nous soulignons combien le choix de personne responsable de cette activité pédagogique est essentielle à la réussite de celle-ci. En effet, c'est la structure même de ce qui est proposé et

les rétroactions formatives qui font que les participants peuvent mettre des mots sur le chemin parcouru et sur la nouvelle identité professionnelle qu'ils développent.

C'est cette transformation individuelle qui participe à ou favorise une transformation organisationnelle à moyen et long terme. Les diplômés nous mentionnent en effet régulièrement que leur formation les a amenés à devenir des agents de changement au sein de leur établissement et à promouvoir l'« agir ensemble » pour faire face aux évolution des de l'enseignement supérieur. Ainsi, ils poursuivent leur développement professionnel au-delà des espaces de formation. En effet, même s'ils ne réalisent pas systématiquement une démarche de Scholarship of Teaching and Learning, les diplômés soulignent adopter une posture beaucoup plus critique, proche souvent de celle du praticien-chercheur.

Mentionnons que si la très grande majorité des participants voient une valeur ajoutée aux activités collectives et notamment au groupe de codéveloppement, certains se sentent moins à leur aise dans le parcours « Innovation pédagogique ». À l'issue du cheminement, ils réalisent que le parcours plus individuel, avec une direction de recherche, et moins introspectif leur aurait peut-être mieux convenu. C'est un retour qui nous amène à réfléchir à revoir, en amont des 15 derniers crédits, l'orientation des participants ou encore à imaginer des passerelles pour favoriser une réorientation aisée entre les deux parcours proposés.

Références bibliographiques

Demougeot-Lebel, J. (2016). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité?* Dans Actes du 29e Colloque de l'AIPU, Lausanne, 6 au 9 juin.

Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (À paraître). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*.

Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* Cadres de référence, outils d'analyse et de développement (p. 75-90).

Guillemette, S. (2021). *Accompagner l'émergence de projets d'établissement apprenants dans le cadre de démarches de recherche-action.* Édition JFD.

Kelchtermans G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, (36), 43-67.

Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. Revue internationale d'éducation de Sèvres, (80), 61-70.

Payette, A. et Champagne, C. (2010). Le groupe de codéveloppement professionnel. Presses de l'Université du Québec.

Communication 2

Agir ensemble pour le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : entre obligation et besoin

Christelle Lison

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec (Canada),

christelle.lison@usherbrooke.ca

Joëlle Demougeot-Lebel

Université de Bourgogne, Dijon, France,

joelle.demougeot-lebel@u-bourgogne.fr

Résumé

fr

Des enseignants (de manière individuelle) et des institutions (au niveau collectif mais local) ont fait le choix de la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En France, où les enseignants universitaires sont employés de l'État et non directement des institutions où ils exercent, ces actions ne peuvent se déployer sans une adaptation des politiques institutionnelles. Dans la littérature, la reconnaissance et la valorisation de l'activité d'enseignement dans la carrière des enseignants du supérieur sont identifiés comme l'un des leviers de la transformation pédagogique celle-ci étant favorisée par la formation et l'accompagnement (Lison et Paquelin, 2019). Aussi, afin de favoriser le développement professionnel pédagogique dès le début de la carrière, un décret a rendu obligatoire la formation à pédagogique des Maîtres de conférences stagiaires durant leur première année d'exercice. Cette obligation nous semble répondre à un besoin, énoncé par les enseignants et parfois par les étudiants. Considérant qu'il s'agit d'une action marquante, nous avons souhaité étudier les questions qu'elle pose, l'application qui en est faite et ses retombées potentielles. Notre recherche adopte une approche descriptive et interprétative (Creswell, 2013), à facettes multiples, consistant en des phases de recherche descriptives, analytiques et évaluatives, à l'aide d'une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) et sur la base d'un échantillon

non probabiliste. Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse systématique des écrits disponibles sur le sujet dans et hors l'espace français. Dans un deuxième temps, nous avons fait passer un questionnaire au niveau national pour comprendre les acteurs, les dispositifs proposés et les structures impliquées. Dans un troisième temps, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs engagés sur la question de la formation pédagogique. Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons présenter les principaux résultats du questionnaire national. Parmi ceux-ci il apparaît que si de nombreux établissements bénéficient d'une structure d'appui pédagogique dédiée à l'accompagnement des enseignants du supérieur, il subsiste un certain flou à leur sujet, tant en termes de réalité tangible, de missions que d'actions, alors qu'il s'agit pour nous du cœur même de l'agir ensemble. Ainsi, à la suite de ces premiers résultats, nous souhaitons mettre en discussion des perspectives de développement en matière de formation pédagogique des enseignants du supérieur afin de dépasser la notion d'obligation pour penser une réponse à un besoin émergent du terrain.

Abstract

en

Teachers (individually) and institutions (at the collective but local level) have chosen to transform teaching and learning practices. In France, where university teachers are employees of the state and not directly of the institutions where they work, these actions cannot be deployed without an adaptation of institutional policies. In the literature, the recognition and enhancement of teaching activity in the careers of higher education teachers is identified as one of the levers of pedagogical transformation, which is promoted by training and support (Lison and Paquelin, 2019). In order to promote continuing professional development from the beginning of their career, a decree has made it mandatory for trainee lecturers to receive training in teaching during their first year of practice. This obligation seems to us to respond to a need, expressed by teachers and sometimes by students. Considering that this is a significant action, we wanted to study the questions it raises, the application that is made of it and its potential repercussions. Our research adopts a multifaceted descriptive and interpretive approach (Creswell, 2013), consisting of descriptive, analytical, and evaluative research phases, using a mixed methodology (quantitative and qualitative) and based on a non-probability sample. First, we conducted a systematic analysis of the literature available on the subject in and outside of France. Secondly, we administered a questionnaire at the national level to understand the actors, the proposed systems and the structures involved. In a third

step, we conducted semi-directive interviews with actors involved in the issue of teacher training. In this paper, we would like to present the main results of the national questionnaire. Among these results, it appears that although many institutions have a pedagogical support structure dedicated to the accompaniment of higher education teachers, there is still a certain vagueness about them, both in terms of tangible reality, missions, and actions, even though for us this is the very heart of "acting together". Thus, following these initial results, we would like to discuss the prospects for development around teacher training for higher education teachers in order to go beyond the notion of obligation to consider a response to a need emerging from the field.

Mots-clés

Développement professionnel, Enseignant-chercheur, Enseignement supérieur, Accompagnement

1. Introduction

Au cours des dernières années, considérant le public plus nombreux mais aussi hétérogène quant à son âge, ses origines, ses parcours antérieurs et ses aspirations, la transformation des pratiques d'apprentissage et d'enseignement est devenue une priorité non seulement pour les établissements mais aussi les gouvernements et l'Union européenne depuis le processus de Bologne (Lison & Paquelin, 2019). En parallèle, la question de la pédagogie universitaire en général et du développement professionnel pédagogique des enseignants-chercheurs en particulier est devenue une question d'actualité en France (Lameul & Loisy, 2014).

Dans cette perspective, le Gouvernement français a promulgué le décret n°2017-854 du 9 mai 2017 puis l'arrêté du 8 février 2018 selon lequel une formation pédagogique doit être « organisée au sein des établissements ou groupes d'établissements d'enseignement supérieur » (p. 23) pour les Maîtres de conférences stagiaires. Mais qu'est-ce qui est concrètement mis en place dans les universités pour ce faire ? Notre communication porte sur deux questions : quels dispositifs sont proposés aux enseignants du supérieur pour soutenir leur développement professionnel pédagogique ? Quelle est la part de l'agir ensemble dans ceux-ci ?

2. Développement professionnel pédagogique

Force est de constater que le développement professionnel est un concept complexe et polysémique (Demougeot-Lebel et Lison, À paraître). Dans son acceptation la plus large, il couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994, p. 7). En ce qui concerne le travail enseignant en particulier, il fait référence à toute activité de nature à favoriser la croissance de la carrière professionnelle. Précisions que nous parlons ici développement professionnel *pédagogique* que nous considérons comme « un processus d'apprentissage, individuel ou collectif, qui peut être intentionnel ou fortuit, nourri par des éléments variés (conceptions, expériences, habiletés, valeurs, etc.), inscrit dans une temporalité indéfinie, mais dans l'idée d'un continuum, qui conduit l'enseignant à modifier sa pratique et/ou son identité professionnelle lesquelles peuvent avoir des impacts sur les apprentissages des étudiants » (Demougeot-Lebel, 2016, s.p.). Dans le cadre de cette communication nous nous intéressons aux dispositifs proposés aux enseignants du supérieur pour soutenir leur développement professionnel pédagogique en France ces dernières années, et plus spécifiquement quelle est la part du collectif.

3. Méthodologie

Notre recherche adopte une approche descriptive et interprétative (Creswell, 2013), à facettes multiples, consistant en des phases de recherche descriptives, analytiques et évaluatives, à l'aide d'une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) et sur la base d'un échantillon non probabiliste. Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse systématique des écrits disponibles sur le sujet dans et hors l'espace français. Dans un deuxième temps, nous avons fait passer un questionnaire au niveau national pour comprendre les acteurs, les dispositifs proposés et les structures impliquées. Dans un troisième temps, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs engagés sur la question. Dans le cadre de cette communication, nous mettrons en exergue les données en lien avec le questionnaire.

Nous avons développé celui-ci et l'avons fait valider auprès d'un membre de la DGESIP. Par la suite, il a été pré-testé auprès de trois personnes, ayant des profils similaires aux personnes à qui il était destiné, avant d'être mis en ligne sur Framaforms. Divisé en trois sections, ce

questionnaire nous a permis de recueillir des informations (1) sur l'établissement et le répondant ; (2) sur ce qui existait dans l'établissement avant la rentrée 2018 ; (3) sur ce qui existait à la rentrée 2018.

Le public visé par le questionnaire était l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français soumis à application du décret n°2017-854 du 9 mai 2017. In fine, nous avons contacté 98 établissements. À l'issue de la troisième relance, le nombre de questionnaires exploitables était de 47. À la suite du nettoyage du fichier (doublons et suppression des établissements non concernés par le décret), nous avons 41 répondants.

4. Résultats saillants

4.1. Répondants

La grande majorité des réponses ont été recueillies auprès des universités (34/41 réponses), mais d'autres types d'établissements ont également participé à l'enquête, des ComUE (4) et des Écoles non composantes d'université (3). De plus, au sein des établissements, ce sont majoritairement les dirigeants d'un service d'appui à la pédagogie (21) qui ont répondu, dans une moindre mesure, des vice-présidents toutes fonctions confondues (8), des accompagnateurs pédagogiques (5) et des chargés de mission aux intitulés variables (4). A cela s'ajoutent trois personnes ayant un statut « autre ». Parmi ces répondants, 78 % d'entre eux (32/41) sont responsables de la mise en œuvre du dispositif de formation pédagogique des Maîtres de conférences stagiaires en application du décret n°2017-854 du 9 mai 2017. Nous pouvons faire deux constats. Premièrement, une grande diversité des statuts des responsables de la mise en œuvre du dispositif de formation, notamment des institutionnels politiques et organisationnels, des enseignants et des accompagnateurs pédagogiques. Il semble qu'un nombre certain d'acteurs de l'université contribuent à ce développement professionnel pédagogique, mais s'agit-il d'un vrai agir ensemble où les acteurs coopèrent ou d'une organisation fragmentée ? Deuxièmement, il apparaît clair à la lecture de ces résultats qu'il n'existe pas de profil type auquel on a confié la responsabilité du dispositif de formation. Peut-on alors le voir comme une forme d'action collective sans prédominance d'un statut sur d'autres par exemple ? Peut-on penser que la question du développement professionnel pédagogique n'apparaît pas encore clairement comme un champ relavant d'une responsabilité ou d'une autre ?

4.2. Le soutien au développement professionnel pédagogique avant 2018

Alors que 10 % (4/41) des répondants déclarent que leur établissement ne proposait pas de dispositif de formation à la pédagogie pour les enseignants-chercheurs avant la rentrée 2018, 90 % (37/41) des répondants indiquent que leur établissement mettait en œuvre des actions concrètes et identifiables parmi lesquelles des ateliers/des conférences (36/37) ; de l'accompagnement-conseil (25/37) ; des activités en relais du MOOC « Enseigner dans le supérieur » (22/37) ; un programme complet dédié spécialement aux Maîtres de conférences stagiaires (17/37). Notons que les actions proposées sont majoritairement de courte durée et prises en charge par des acteurs en collaboration (services d'appui à la pédagogie d'établissement, services TICE/multimédia, services en charge de la formation des personnels, intervenants externes et enseignants-chercheurs des établissements). Parmi les 37 répondants, 17 (41 %) ont déclaré qu'il existait un dispositif spécialement dédié aux Maîtres de conférences stagiaires (6 depuis moins de deux ans ; 9 depuis 3 à 6 ans ; 2 depuis 7 ans et plus). Ce dispositif était validé par une ou plusieurs instance(s) de l'établissement dans 16 cas. Enfin, parmi les répondants, 18/37 mentionnent que ces dispositifs de formation faisaient l'objet d'une évaluation, 15 mentionnent que non et 4 ne le savent pas.

4.3. Le soutien au développement professionnel pédagogique à la rentrée 2018

Sans surprise, depuis la rentrée 2018, 100 % des répondants indiquent qu'il existe des dispositifs de formation à la pédagogie pour les Maîtres de conférences stagiaires parmi lesquels des ateliers/des conférences (34/41) ; de l'accompagnement-conseil (29/41) ; des activités en relais du MOOC Enseigner dans le supérieur (23/41) ; un programme complet dédié spécialement (30/41) ; la reconnaissance de la participation à des colloques (24/41) ; du mentorat (11/41). Parmi les 30 établissements répondants qui disent proposer un programme complet dédié spécialement, 14 (soit 47 %) déclarent qu'il pré-existait avant le décret et 16 (soit 53 %) déclarent qu'il a été mis en place en 2018. Depuis 2018, le parcours de formation proposé aux Maîtres de conférences stagiaires se décline différemment selon les établissements : 6/41 proposent un parcours identique pour tous ; 13/41 proposent un parcours adapté en fonction des parcours antérieurs et des expériences ; 2/41 proposent un parcours à la carte ; 20/41 proposent un parcours avec un tronc commun et une partie librement choisie. Dans 78 % (32/41) des cas, les répondants mentionnent que le dispositif de formation a fait

l'objet d'une validation par une instance de l'établissement, alors que 17 % (7/41) déclarent que non et que 5 % (2/41) ne le savent pas. Par ailleurs, en ce qui a trait à l'évaluation dispositif de formation des Maîtres de conférences stagiaires, la grande majorité des répondants (34/41) déclare qu'il sera évalué contre 2/41 qui disent que non et 5/41 qui ne le savent pas. En ce qui concerne l'avis de suivi de la formation prévu par le décret, il a été délivré par différentes structures selon les établissements : le service d'appui à la pédagogie d'établissement (16/41) ; le service en charge de la formation des personnels (10/41) ; la direction de composante ou l'équivalent (2/41) ; l'INSPÉ (3/41) ; le service des ressources humaines (6/41).

Enfin, concernant la formation à la pédagogie des maîtres de conférences stagiaires au cours des années 2 à 6 de la carrière (article 32-1 du décret statutaire), un dispositif de formation/accompagnement a déjà été pensé pour 25 répondants (61 %). Parmi les 25 qui ont répondu oui, une diversité d'activités est envisagée des ateliers/des conférences ; de l'accompagnement-conseil ; la participation à des colloques ; du mentorat.

5. Premières constatations

À l'issue de cette première collecte de données, quelques constats peuvent être faits à propos de l'agir ensemble.

Premièrement, les dispositifs proposés aux enseignants du supérieur pour soutenir leur développement professionnel pédagogique sont nombreux et diversifiés ; et les acteurs qui les font vivre sont divers (services d'appui à la pédagogie d'établissement, services TICE/multimédia, services en charge de la formation des personnels, intervenants externes et enseignants-chercheurs des établissements). L'agir ensemble est ici présent, à travers les acteurs eux même mais aussi par ce qu'ils proposent comme types de dispositifs et thématiques.

Deuxièmement, le décret vient souvent appuyer des actions mises en place parfois de longue date par des établissements, mais constitue un levier de développement professionnel pour les établissements qui n'avaient jusqu'alors pas ou peu d'activités proposées. L'agir ensemble pose la question ici du poids/de la valeur des acteurs. En effet, c'est par le « poids » du décret d'un organisme décisionnaire que le développement professionnel pédagogique se développe dans certains lieux. L'action collective est ici déclenchée par une action collective préalable et « contrôlante ».

Troisièmement, parmi les activités proposées, les Maîtres de conférences stagiaires peuvent être amenés à en réaliser un certain nombre avec accompagnateur pédagogique (analyse de leurs besoins, choix d'activité cohérents avec ceux-ci, activité réflexive, etc.). L'agir ensemble prend différentes formes et l'accompagnement en est une. Celle-ci est jugée par de nombreuses recherches comme particulièrement féconde.

Quatrièmement, concernant la délivrance de l'avis de suivi de la formation prévu par le décret, il a été délivré par différentes structures selon les établissements : le service d'appui à la pédagogie d'établissement, le service en charge de la formation des personnels, la direction de composante ou l'équivalent, l'INSPÉ le service des ressources humaines. Là encore l'agir ensemble intervient.

Cinquièmement, De plus, nous considérons que la formation proposée aux Maîtres de conférences stagiaires devrait systématiquement faire l'objet d'une évaluation formelle et documentée en vue d'être améliorée et de proposer, pour les années 2 à 6 de la carrière (article 32-1 du décret statutaire), des activités qui soient porteuses de sens et favorisent non seulement le développement professionnel pédagogiques des acteurs, mais également des collectifs au sein desquels ils évoluent. À ce sujet, nous considérons que des activités comme la participation à des colloques ou le mentorat méritent d'être approfondies parce qu'elles demandent un accompagnement adéquat pour pouvoir être un levier réel de la transformation professionnelle et identitaire des acteurs engagés dans celles-ci. Ce type d'activités s'inscrit pleinement dans une forme d'agir ensemble et d'espace d'échanges avec un ou des pairs.

Finalement, agir ensemble pour le développement professionnel pédagogique, est-ce une obligation ou un besoin ? La question n'est bien sûr pas tranchée avec ces quelques résultats. Pour autant, force de constater que le développement professionnel pédagogique n'est pas une action individuelle et solitaire, que ce soit dans sa construction, sa conduite ou encore dans son évaluation.

Références bibliographiques

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et Formation*, (17), 5-8.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches.* Sage.

Demougeot-Lebel, J. (2016). *Le développement professionnel pédagogique des universitaires en France est-il marqué d'originalité ?* Dans Actes du 29e Colloque de l'AIPU, Lausanne, 6 au 9 juin.

Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (À paraître). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*.

Lameul, G. et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique.* De Boeck.

Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 61-70.

Communication 3

L'expérience initiatique des doctorants chargés d'enseignement : comment évaluent-ils la formation à la pédagogie ?

Saeed Paivandi,

Université de Lorraine, Nancy (France)

saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

Anaëlle Milon

Université de Lorraine, Nancy (France)

anaelle.milon@gmail.com

Résumé :

Depuis la fin des années 1990 en France, la formation des enseignants du supérieur est considérée comme un axe prioritaire du développement de la pédagogie universitaire. Les politiques institutionnelles sont principalement axées sur la formation pédagogique des doctorants et des enseignants-chercheurs primo-arrivants, la promotion de pratiques pédagogiques considérées comme « innovantes », l'usage des outils numériques, l'organisation de manifestations variées. Toutefois, des recherches récentes mettent en évidence le peu d'enthousiasme de la part des intéressés et les effets limités des différentes initiatives déployées (Kiffer, 2016 ; Paivandi & Younès, 2019 ; Loiola & Romainville, 2008 ; Viaud, 2015). Seule une minorité se mobilise autour de ces thématiques et on observe une lenteur dans l'évolution de la culture universitaire dans ce domaine (Paivandi & Younès, 2019).

Cette communication propose d'interroger cette lenteur et cette inertie institutionnelle à travers l'expérience initiatique des doctorants qui font leurs premiers pas dans la carrière académique. S'intéresser à l'accompagnement institutionnel et la formation doctorale à la pédagogie selon une approche écologique de l'évaluation (Younès, 2020) permet d'étudier l'articulation des processus subjectifs et contextuels dans l'expérience initiatique des doctorants « apprentis-enseignants ». Centrée sur la complexité, il s'agit de questionner les liens entre le doctorant et son milieu, l'articulation des dimensions individuelles et sociales de l'expérience, la manière

dont les doctorants perçoivent leur environnement et s'y adaptent dans leurs missions pédagogiques et leurs conduites. Le contexte universitaire et l'environnement du doctorant ne constituent pas seulement le cadre de l'action, ils influencent l'action à travers la signification qui leur est accordée. La problématique s'intéresse à la perception des doctorants, construite à travers la subjectivation qui constitue la médiation entre le contexte, l'activité d'enseignement et l'identité enseignante naissante. Cette recherche s'appuie essentiellement sur une enquête par entretien semi-directif auprès de 71 doctorants inscrits dans quatre universités en France (réalisée en 2018-2019) appartenant à différentes disciplines (sciences exactes et appliquées, sciences humaines et sociales).

Les doctorants interviewés ont tous une première expérience d'enseignement à l'université et ont une formation pédagogique durant cette période. L'enquête est centrée sur le vécu de cette première expérience académique faite de défis et de tensions, le développement de la réflexivité (Romainville, 2006) et les ressources mobilisées pour enseigner à l'université. Il s'agit d'appréhender la manière dont les débutants s'approprient l'expérience, apprécient les pratiques d'enseignement et les tensions entre la culture d'enseignants-chercheurs et les injonctions institutionnelles concernant la promotion de la pédagogie universitaire. Malgré leur statut précaire, les doctorants sont appelés à construire une identité professionnelle et à s'approprier subjectivement l'univers culturel de la communauté académique. Cette première socialisation professionnelle passe par l'immersion dans le « monde vécu » (Schütz, 2007) qui est tout à la fois « un univers symbolique et culturel » et un « savoir sur ce monde ». Leur expérience peut être examinée comme un analyseur de la mission d'enseignement et de la place accordée à la pédagogie dans le contexte académique.

Abstract

Since the end of the 1990s in France, the training of higher education teachers has been considered a priority in the development of university pedagogy. Institutional policies are mainly focused on the pedagogical training of doctoral students and first-time teacher-researchers, the promotion of pedagogical practices considered 'innovative', the use of digital tools and the organisation of various events. However, recent research highlights the lack of enthusiasm on the part of those concerned and the limited effects of the various initiatives deployed (Kiffer, 2016; Paivandi & Younès, 2019; Loiola & Romainville, 2008; Viaud, 2015). Only a minority mobilises around these themes and the evolution of university culture in this field is slow (Paivandi & Younès, 2019).

This paper proposes to question this slowness and institutional inertia through the initiatory experience of doctoral students taking their first steps in the academic career. Looking at institutional support and doctoral training in pedagogy from an ecological approach to evaluation (Younès, 2020) allows us to study the articulation of subjective and contextual processes in the initiatory experience of doctoral student 'teacher apprentices'. Focusing on complexity, the aim is to question the links between the doctoral student and his/her environment, the articulation of the individual and social dimensions of the experience, and the way in which doctoral students perceive their environment and adapt to it in their pedagogical missions and their conduct. The university context and the doctoral student's environment do not only constitute the framework of the action, they influence the action through the meaning given to them. The problematic is interested in the perception of doctoral students, constructed through the subjectivation that constitutes the mediation between the context, the teaching activity and the emerging teaching identity. This research is mainly based on a semi-structured interview survey of 71 PhD students enrolled in four universities in France (conducted in 2018-2019) belonging to different disciplines (exact and applied sciences, humanities and social sciences).

The PhD students interviewed all have a first teaching experience at the university and have pedagogical training during this period. The survey focuses on the experience of this first academic experience made of challenges and tensions, the development of reflexivity (Romainville, 2006) and the resources mobilised to teach at the university. The aim is to understand the way in which beginners appropriate the experience, appreciate teaching practices and the tensions between the culture of teacher-researchers and the institutional injunctions concerning the promotion of university pedagogy. Despite their precarious status, doctoral students are called upon to construct a professional identity and to subjectively appropriate the cultural universe of the academic community. This first professional socialisation involves immersion in the "lived world" (Schütz, 2007) which is both "a symbolic and cultural universe" and "knowledge about this world". Their experience can be examined as an analyser of the teaching mission and the place given to pedagogy in the academic context.

Mots clés : doctorants, carrière académique, évaluation, formation, pédagogie.

Références bibliographiques

Donnay, J., & Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend*. Bruxelles : De Boeck.

Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78, 31-45.

Kiffer, S. (2018). Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(3), consulté le 16 avril 2021. URL : http://journals.openedition.org/ripes/1654

Millet, C. & Annoot, E. (2017). Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants. *Questions Vives* [En ligne], 28, https://doi.org/10.4000/questionsvives.2547

Paivandi, S. & Younès, N. (2019). *À l'épreuve d'enseigner en France. L'enquête en France*. Bern : Peter Lang.

Communication 4

Agir ensemble dans l'élaboration des outils d'évaluation de la formation pédagogique des enseignants-chercheurs

Nathalie Younès

Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand (France)

nathalie.younes@uca.fr

Marion Sabart

Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand (France)

marion.sabart@uca.fr

Sophie Serindat (UCA, France)

Université Clermont-Auvergne, Clermont-Ferrand (France)

sophie.serindat@uca.fr

Résumé

fr

Cette communication présente une deuxième série de résultats obtenus dans le cadre d'une recherche collaborative évaluative entre deux conseillères pédagogiques et une chercheuse en sciences de l'éducation en cours depuis deux ans dans une université française, à propos de l'évaluation de la formation pédagogique obligatoire des maitres et maitresses de conférences nouvellement recruté.es.

Comme noté dans le texte de cadrage de ce symposium prendre la mesure de la complexité de l'évaluation des dispositifs de formation est un point de départ incontournable de l'agir ensemble dans ce domaine. Dans le cadre participatif des recherches-interventions (Marcel, 2020, Marcel & Bedin, 2018), et dans celui des recherches collaboratives (Nizet, 2020), il est étudié en quoi l'intégration de l'évaluation au sein de la recherche peut avoir un effet émancipatoire, en permettant d'interroger les bénéfices et /ou les obstacles à un développement professionnel et personnel des acteurs engagés dans l'évaluation de leur travail collaboratif en vue de bénéfices partagés. Cette intégration ne va pas sans susciter des

tensions dans les modèles convoqués, les pratiques et les perceptions de l'évaluation (Vinatier & Morrissette, 2015).

Notre recherche collaborative explore en quoi et comment, les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles induites par de tels dispositifs d'évaluation collaboratifs peuvent être considérées et mobilisées comme des oppositions productives potentiellement propices à des déploiements créatifs entre parties prenantes. Parmi les différentes tensions ayant émergé dans l'évaluation du dispositif de formation, trois catégories de tensions sont apparues plus particulièrement significatives et potentiellement motrices de transformations : l'une concerne la place de la pédagogie à l'université, la seconde porte sur les différentes perceptions du dispositif de formation et ses effets, la troisième concerne l'écart entre les objectifs définis par les MCF et les référentiels des membres de la RC (Younès et al., sous presse). La communication présentera les transformations opérées très concrètement dans les outils d'évaluation mis en œuvre pour soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants chercheurs et des conseillers pédagogiques.

Abstract

en

This paper presents a second set of results from a collaborative evaluative research project between two pedagogical advisors and a researcher in educational sciences, which has been underway for two years in a French university, on the evaluation of compulsory teacher training for newly recruited lecturers.

As noted in the framing text of this symposium, taking the measure of the complexity of the evaluation of training systems is an essential starting point for acting together in this field. In the participatory framework of intervention research (Marcel, 2020, Marcel & Bedin, 2018), and in that of collaborative research (Nizet, 2020), it is studied in what way the integration of evaluation within research can have an emancipatory effect, by making it possible to question the benefits and/or obstacles to the professional and personal development of the actors involved in the evaluation of their collaborative work with a view to shared benefits. This integration is not without tensions in the models convened, practices and perceptions of evaluation (Vinatier & Morrissette, 2015).

Our collaborative research explores how and why the tensions arising from cultural and professional confrontations induced by such collaborative evaluation arrangements can be considered and mobilised as productive oppositions potentially conducive to creative deployments between stakeholders. Among the different tensions that emerged in the

evaluation of the training system, three categories of tensions appeared to be particularly significant and potentially transformative: one concerns the place of pedagogy at the university, the second concerns the different perceptions of the training system and its effects, and the third concerns the gap between the objectives defined by the MCFs and the frames of reference of the members of the RC (Younès et al., in press). The paper will present the very concrete transformations in the evaluation tools implemented to support the pedagogical professional development of teacher-researchers and pedagogical advisors.

Mots clés
AE dans le champ de l'accompagnement ; Appui à l'amélioration de la qualité ; Recherche collaborative ; évaluation de dispositif ; Développement professionnel

Introduction

Comme noté dans le texte de cadrage de ce symposium, prendre la mesure de la complexité de l'évaluation des dispositifs de formation est un point de départ incontournable de l'agir ensemble dans ce domaine. Dans le cadre participatif des recherches-interventions (Marcel, 2020, Marcel & Bedin, 2018), et dans celui des recherches collaboratives (Nizet, 2020), il est étudié en quoi l'intégration de l'évaluation au sein de la recherche peut avoir un effet émancipatoire, en permettant d'interroger les bénéfices et /ou les obstacles à un développement professionnel et personnel des acteurs engagés dans l'évaluation de leur travail collaboratif en vue de bénéfices partagés. Cette intégration ne va pas sans susciter des tensions dans les modèles convoqués, les pratiques et les perceptions de l'évaluation (Vinatier & Morrissette, 2015).

Notre recherche collaborative explore en quoi et comment, les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles induites par de tels dispositifs d'évaluation collaboratifs peuvent être considérées et mobilisées comme des oppositions productives potentiellement propices à des déploiements créatifs entre parties prenantes.

Cette communication présente une deuxième série de résultats obtenus dans le cadre d'une recherche collaborative évaluative entre deux conseillères pédagogiques et une chercheuse en sciences de l'éducation en cours depuis deux ans dans une université française, à propos de l'évaluation de la formation pédagogique obligatoire des maitres et maitresses de conférences nouvellement recruté.es.

Des tensions aux synergies dans la perspective d'une évaluation écologique

Dans la perspective d'une évaluation écologique (Younès, 2020), l'hypothèse d'un paradigme synergique est mise à l'épreuve. Il s'agit d'étudier en quoi la prise en compte des tensions suscitées par la confrontation des logiques contradictoires et paradoxales des milieux d'évaluation pourrait être source de développements individuels et collectifs. A contrario des modèles d'évaluation exclusivement fondés sur la mesure quantitative ou qualitative de différents types d'effets, une telle approche tente d'articuler mesure, régulation et participation. La méthodologie de la recherche collaborative évaluative a été présentée par ailleurs (Younès et al, sous presse). Plusieurs sources de données ont été mobilisées pour investiguer les niveaux institutionnel, interpersonnel et personnels : le cadre institutionnel du dispositif de formation et ses évolutions, les réponses des MCF aux questionnaires de début et de fin de formation, les modalités de formation choisies, les objectifs définis par les MCF, les réponses des conseillères pédagogiques aux questionnaires d'évaluation du dispositif et les notes relatives aux réunions de la recherche collaborative.

Parmi les différentes tensions ayant émergé dans l'évaluation du dispositif de formation, trois catégories de tensions sont apparues plus particulièrement significatives et potentiellement motrices de transformations: l'une concerne la place de la pédagogie, la seconde porte sur les différentes perceptions du dispositif de formation et ses effets, la troisième concerne l'écart entre les objectifs définis par les MCF et les référentiels des membres de la RC. La communication présentera les transformations opérées très concrètement dans les outils d'évaluation mis en œuvre pour soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants chercheurs et des conseillers pédagogiques.

1/ Des tensions quant à la place de la pédagogie à l'université

Si la recherche collaborative met en évidence un rééquilibrage en faveur de l'enseignement dans le milieu, elle montre également que la tension entre les différentes missions de l'enseignant-chercheur demeure et que le dispositif de formation, centré sur la dimension pédagogique du métier, appréhende peu la relation enseignant-chercheur, ce qui ouvre des pistes de réflexion en termes d'articulation dans le dispositif. Il s'agit notamment du renforcement des collaborations entre conseillers pédagogiques et enseignants-chercheurs dans la conception et l'animation des formations.

2/ Des tensions quant aux perceptions du dispositif et de ses effets

Chez les MCF comme chez les conseillères pédagogiques, les appréciations relatives au dispositif de formation, tendanciellement positives pourraient masquer une réalité plus complexe et diverse faisant apparaitre certaines concordances, divergences et des engagements différents dans le dispositif de formation-accompagnement qui est investi de manière variable et dans l'usage de la grille de positionnement, perçue comme plus ou moins bien adaptée aux préoccupations des enseignants-chercheurs. L'analyse de ces tensions ouvre à des évolutions de cet outil et de son usage afin de les rapprocher des préoccupations des MCF.

3/ Des tensions dans les référentiels des protagonistes de la recherche collaborative

Une troisième catégorie de tensions a émergé lors de l'étude des objectifs des MCF par les trois protagonistes de la RC qui ont mobilisé des référents différents pour la catégorisation des objectifs des MCF en matière d'enseignement suscitant des questionnements concernant :

- la valeur des objectifs au regard du contexte dans lequel ils sont définis,
- le rapport entre les objectifs et la grille de positionnement utilisée
- les réoccupations pédagogiques des MCF pendant leur année de stage mais aussi les préoccupations absentes, en particulier l'apprentissage étudiant

Parmi les pistes de régulation qui se sont profilées à la lumière de ces questionnements partagés, sera plus particulièrement développé le renforcement de l'usage évaluatif des objectifs, en lien avec une grille de positionnement ajustée aux besoins et aux niveaux des MCF et avec les situations pédagogiques vécues.

Références bibliographiques

Marcel, J.-F. (2020). Fonctions de la recherche et participation : une épistémo-compatibilité dans le cas de la recherche-intervention, *Questions Vives* [En ligne], n° 33 DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.4691

Marcel, J.-F. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, *7* (1), 79–91. https://doi.org/10.7202/1044256ar

Nizet, I. (2020). Recherches collaboratives et évaluation : de l'objet au processus. *Mesure et évaluation en éducation, 43,* 1, 1-5

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation, 39,* 137-170. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137

Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E.(Dir) (2020). *L'évaluation, source de synergies*. Neuchâtel : Presses de l'ADMEE.

Younès, N. (2020). *Vers une évaluation écologique dans l'enseignement supérieur : dispositifs et transformations en jeu*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Nancy, Université de Lorraine.

Younès, N., Serindat, S. & Sabart, M. (sous presse). Travailler avec les tensions dans l'évaluation d'un dispositif de formation pédagogique des enseignants-chercheurs *Spirale, 69, 1*.

Agir ensemble pour améliorer la précision du jugement d'autoévaluation des étudiants dans et par la pratique de l'autoévaluation et pour soutenir l'autorégulation des apprentissages

Véronique Leh-Louis [1]et Simon Zingaretti [2]

[1] MdC, Faculté des sciences de la Vie, Université de Strasbourg, Institut de botanique, 28 rue Goethe F-67000 Strasbourg, vleh@unistra.fr

[2] Conseiller pédagogique, Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg

Résumé

Cette communication illustre comment une démarche SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) peut être vecteur d'un agir ensemble regroupant trois acteurs distincts enseignant-étudiants-conseiller pédagogique sur l'ensemble des étapes de la démarche (de l'analyse de pratique à la communication en passant par la conception et l'évaluation d'un dispositif pédagogique). En effet, suite un constat partagé sur des difficultés relatives à la progression des apprentissages d'étudiants en Licence Mention Science de la vie de l'Université de Strasbourg, les trois acteurs ont participé à l'élaboration de la problématique relative à cette difficulté et au développement d'un dispositif de remédiation. Ce dispositif avait deux objectifs : 1) aider les étudiants à prendre conscience que leur jugement prospectif de prédiction d'une performance pouvait être erroné ; 2) améliorer sa précision afin de favoriser l'engagement des étudiants dans un processus d'autorégulation. La participation massive des étudiants sur deux ans (2020 et 2021) a permis des comparaisons statistiques et de vérifier l'adéquation du dispositif à la problématique. Plus généralement, ces actions communes ont ouvert des perspectives a plusieurs niveaux. Les étudiants ont par exemple amené l'enseignante à questionner le référentiel de compétences, la méthode d'enseignement sur une partie du cours et reconsidérer l'importance la composante motivationnelle. Plus largement, la communication autour de ce travail commun a également ouvert des partenariats avec d'autres enseignants notamment pour étendre le dispositif testé au niveau Master produisant ainsi de nouveaux « agir ensemble ».

Abstract

This communication illustrates how a SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) approach can be a vector of a collective action involving three distinct partners : a teacher, students, and an educational adviser. This “act together” started at the step of a shared observation that the progress of the student learning was not that expected by the teacher, for students in Bachelor of Life Science at the University of Strasbourg. The partnership was efficient for all the steps of the process (from the practice analysis to the design of the device, its evaluation, and finally the communications). This device had two objectives: 1) help students to realize that their prospective judgment for predicting a performance could be wrong; 2) improve its accuracy in order to promote student engagement in a self-regulatory process. The nice participation of students over two years (2020 and 2021) made possible statistical comparisons and verify the efficiency of the device. These joint actions have opened prospects at several levels. The students, for example, led the teacher to question the teaching method, the descriptions of the skills and reconsider the importance of the motivational component. More broadly, communication around this joint work has also opened partnerships with other teachers, in particular to extend the device to a Master level, thus producing new "acting together".

Mots clés

SoTL, partenariat, autoévaluation, jugement prospectif, autorégulation

1. Introduction

Le besoin d’agir ensemble s’est fait au départ ressentir chez une enseignante en génétique, intervenant dans un enseignement de 2ème année de la Licence Mention Science de la Vie de l’Université de Strasbourg, confrontée à la difficulté des étudiants à progresser dans leurs apprentissages. Le constat réalisé par l’enseignante était que malgré les évaluations continues intégrales (évaluations répétées tout au long de l’enseignement avec annonce préalable des compétences évaluées et retour systématique suite aux évaluations), les mêmes erreurs étaient constatées d’une évaluation à l’autre.

Les étudiants ont donc été sollicités dans le cadre d’une enquête exploratoire par échanges informels et questionnaire afin d’identifier les freins liés à leurs difficultés à s’autoévaluer. Un commentaire d’étudiant résume bien les résultats de l’enquête : « *je me suis rendu compte que je ne savais pas qu’au moment du CC [contrôle]* ». Dans la plupart des cas, les étudiants ont

déclaré être persuadés d'être capables de réussir la tâche qui leur serait demandée lors de l'évaluation.

La problématique était donc double puisqu'il s'agissait d'une part de leur faire prendre conscience que leur jugement dans la prédiction d'une performance pouvait être erroné, et d'autre part de les accompagner dans l'amélioration de ce jugement afin qu'ils soient en mesure d'identifier leurs difficultés en amont de l'évaluation (et non au moment de celle-ci) pour pouvoir y remédier.

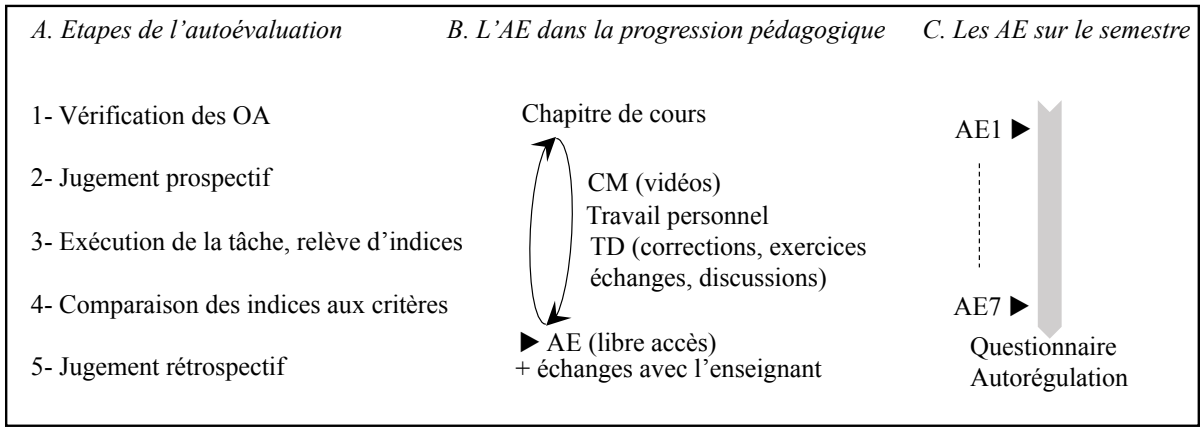
Sur la base de ce constat partagé par l'ensemble des acteurs, l'enseignante, accompagnée d'un conseiller pédagogique, a décidé de s'engager dans une démarche SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) afin de concevoir et mettre en œuvre un dispositif pédagogique adapté à cette problématique, et pour apprécier les retombées de ce dispositif sur la capacité des étudiants à s'autoévaluer de manière plus juste et plus fiable.

L'autoévaluation étant définie comme une compétence à développer (St Pierre 2004), le dispositif devait permettre de pratiquer des autoévaluations de manière répétée afin de soutenir la progression dans l'acquisition de cette compétence. Il devait s'adresser à tous les étudiants de L2 (environ 500 étudiants), sans modifier la structure et le contenu du cours. Le dispositif en ligne s'est appuyé sur les dernières étapes de la démarche d'autoévaluation proposée par St Pierre (2004) : la réalisation d'une tâche en relevant des indices sur la qualité ; la comparaison des indices aux critères ; la réflexion critique et le jugement sur l'état des apprentissages. Le jugement dont il est question ici est qualifié de « rétrospectif » puisque réalisé en aval de la tâche (Maillard, 2015). L'enseignante a introduit, avant l'étape d'exécution de la tâche, une étape de « jugement prospectif » (Fig. 1A). Le jugement prospectif est réalisé en amont de la tâche et permet à l'étudiant de prédire sa performance vis-à-vis de l'objectif visé (Maillard, 2015). L'enquête menée avec les étudiants a également montré la pertinence d'introduire en premier lieu une étape de compréhension des objectifs d'apprentissage évalués (Fig. 1A). De même, elle a révélé que la production de deux jugements, l'un prospectif et l'autre rétrospectif, rapprochés dans le temps (immédiatement avant et après la réalisation de la tâche) pouvait permettre aux étudiants de les confronter, et ainsi, les sensibiliser à la justesse et la fiabilité de leurs jugements prospectifs. Cette prise de conscience peut servir de point de départ pour inciter les étudiants à améliorer la précision de leurs jugements prospectifs, et par suite, le cas échéant, les inciter à développer des stratégies d'autorégulation adéquates. Les stratégies d'autorégulation étant entendues ici selon la taxonomie proposée par Mohib (2018) et qui recouvre des actions de planification, d'anticipation, de contrôle et d'ajustement/adaptation.

L'enseignante a donc cherché à évaluer dans quelles mesures des autoévaluations répétées incluant une confrontation de jugements prospectifs et rétrospectifs améliorent la précision du jugement d'autoévaluation chez les étudiants. Deux hypothèses ont été formulées :

1. Des autoévaluations répétées incluant une confrontation de jugements prospectifs et rétrospectifs permettent à l'étudiant d'améliorer la précision de son jugement prospectif ;
2. L'amélioration du jugement prospectif favorise l'engagement des étudiants dans un processus d'autorégulation visant à réduire l'écart entre l'état d'apprentissage constaté et celui à atteindre.

Figure 1 : Etapes et positionnements pédagogique et temporel des autoévaluations (AE) dans un cours de génétique de L2S4 Mention Science de la Vie (cours GEF)



2. Méthodologie

2.1. Participants et procédure

Les autoévaluations (AE) ont été proposées en libre accès via la plateforme « Moodle » à partir de janvier 2020 et sur deux années universitaires successives. À la fin de chaque chapitre du cours une AE était proposée sur les compétences vues, et restait disponible tout le semestre. L'étudiant pouvait réaliser l'AE autant de fois qu'il le souhaitait (= « tentatives intra-AE », Fig. 1B). Au total 7 AE (Fig. 1C) ont permis à l'étudiant de réitérer également la démarche sur des objectifs différents (4 à 7 OA testés par AE).

2.2. Instruments

Pour évaluer le jugement prospectif les étudiants devaient indiquer leur degré de certitude sur une échelle à 5 niveaux allant de « j'ignore si je suis capable… » à « je suis tout à fait sûr d'être capable… ». Pour le jugement retrospectif, les étudiants devaient indiquer leur perception de la performance à la tâche réalisée sur une échelle à 5 niveaux allant de « j'ignorait la bonne réponse » à « ma réponse est entièrement juste ». Pour la compréhension de l'objectif, l'échelle de mesure à 5 niveaux allait de « j'ignore ce que cela signifie » à « je suis tout a faire sûr de comprendre ce que cela signifie »

Il a été vérifié que chaque objectif d'apprentissage (OA) testé était jugé clair et compris par les étudiants grâce à leurs réponses à la question 1 (Fig. 1). Seuls les OA ayant récolté plus de 50% de réponses de type « je suis sûr …» ou « je suis tout à fait sûr de comprendre » ont été retenus pour l'étude.

Pour l'autorégulation, un questionnaire a été proposé en fin de dispositif. Il comprenait 12 items répartis sur chacune des quatre catégories d'actions de planification, d'anticipation, de contrôle et d'ajustement/adaptation. Les étudiant devaient indiquer leur degré d'accord avec les items proposés sur une échelle à 5 niveaux allant de « 0 à 100 % (pas du tout d'accord à tout à fait d'accord). Un espace pour des commentaires libres a également été ajouté en fin de questionnaire.

2.3. Traitement des données

Il est attendu que l'écart entre les jugements prospectifs (JP) et rétrospectifs (JR) soit plus important pour les premières autoévaluations et qu'il diminue au fur et à mesure des itérations effectuées. Pour mesurer l'amplitudes de cet écart, les réponses aux questions ont été traduites en valeurs numérales 0 pour « J'ignore si je suis capable de donner une bonne réponse », 25 pour « Je suis très peu sûr de pouvoir donner une bonne réponse», 50 pour « Je suis un peu sûr de pouvoir donner…», 75 pour « Je suis sûr de pouvoir donner … » et 100 pour « Je suis tout à fait sûr de pouvoir donner …». L'amplitude moyenne de l'écart (valeur absolue |JP-JR|) été calculée par étudiant pour chacune de ses répétions. De manière similaire à une mesure du « Judgment Of Learning » (JOL) (Maillard, 2015), l'orientation de l'écart (signe de JP-JR, <0 ou >0) a également été regardé. Il peut traduire une sur- ou sous-estimation par l'étudiant dans sa capacité à réaliser une performance à la hauteur des attendus.

Concernant le questionnaire sur l'autorégulation, les réponses aux questions fermées ont été regroupées en accord (plutôt pas d'accord : réponses <50% ; plutôt d'accord : réponses >50%). Des commentaires libres laissés par les étudiants ont également été analysés qualitativement.

3. Résultats

3.1. Participation et évaluation par les étudiants

200 étudiants ont réalisé en moyenne chaque année au moins 2 AE différentes en répétant souvent la démarche au sein d'une même AE. Un quart des étudiants a réalisé au moins deux tentatives à la première AE.

Sur les 41 OA évalués par les étudiants, seul un objectif a été déclaré comme peu compréhensible selon le seuil défini et il a été ôté du référentiel. Leurs réponses ont également permis de reformuler 3 OA et de valider les 37 autres. Dans les réponses libres, les étudiants ont également mentionné une lourdeur générée par ces questions de positionnement, ce qui a permis à l'enseignante de faire évoluer le dispositif.

3.2. Évolution de la précision du jugement d'autoévaluation

En 2020 et 2021, 395 et 233 étudiants respectivement ont réalisé la première AE (AE1), ce qui a permis de valider statistiquement qu'en début de dispositif les étudiants éprouvaient des difficultés à produire un jugement prospectif (JP) équivalent au jugement rétrospectif (JR) (amplitude moyenne de l'écart |JP-JR| 2020 : x=29,3 ; 2021 : x=21,5). Pour estimer si le dispositif répondait bien à son premier objectif d'aider les étudiants à prendre conscience de l'existence de cet écart, les premières réitérations de la démarche ont été analysées en détail, c'est-à-dire les répétitions intra-AE1. La première année du dispositif et entre la première et la deuxième tentative, il a été observé une variation dans l'orientation de l'écart, avec une diminution d'écarts positifs (-17,5%, $p<0,001$) au profit d'une augmentation d'écarts négatifs (+11,6 %, $p<0,01$). En d'autres termes, lors de la deuxième répétition, des jugements suggérant une surestimation de la performance auraient diminués au profit de jugements de type sous-estimation, ce qui est faveur d'une prise de conscience de jugements erronés chez certains étudiants. À la troisième tentative, leur précision de jugement semble s'être ensuite améliorée puisqu'une réduction de l'amplitude de l'écart a été observée (tentative 2 : x= 27,8, N = 125 ; tentative 3 : x = 16,8, N= 18 ; p=0,001). En 2021, le profil a été un peu différent puisque dès la deuxième tentative la précision entre les jugements a progressé (tentative 1 x=21,5, N= 233 ; tentative 2 : x=16,6, N=58 ; $p<0,001$). Enfin, le gain de précision entre les jugements a également été confirmé inter-AE, principalement par une analyse des résultats sur les groupes d'étudiants ayant réalisé les 7 AE (65 et 58 étudiants, en 2020 et 2021, $p<0,001$ entre les AE1 et 7). Le jugement prospectif semble donc avoir également gagné en précision et ce pour des

tâches relevant d'objectifs d'apprentissages différents. Le dispositif semble donc avoir répondu dans une certaine mesure à son objectif (tous les étudiants n'ayant pas participé).

Par ailleurs, la participation des étudiants sur les deux années a permis des mesures statistiques sur chaque AE et donc sur un ensemble d'OA lié à un même chapitre de cours. L'enseignante a ainsi pu identifier chez les étudiants des difficultés récurrentes à s'autoévaluer pour un des chapitres traités (AE3), questionnant la manière dont sont abordées ces notions dans les enseignements précédents.

3.3. Effets sur l'autorégulation

En moyenne 140 étudiants ont répondu à l'enquête de fin de semestre (N=160 et 114) et ont déclaré être « plutôt d'accord » avec 11 des 12 items proposés ($p<0,05$) : ils ont déclaré que le dispositif leur avait permis de corriger les erreurs, de vérifier la compréhension des OA, de comparer et juger si les résultats étaient à la hauteur des attendus. Ils ont déclaré que cela avait favorisé la prévision des résultats, la planification, l'anticipation et l'ajustement de leur manière d'étudier et les avait aidés dans le choix des ressources, l'estimation et la gestion du temps. Par contre aucune conclusion n'a pu être déduite quant à un effet sur l'explication des choix dans les stratégies d'apprentissages ($p=0,071$). Enfin, parmi les 119 commentaires libres laissés par les étudiants, il est ressorti spontanément un effet du dispositif sur la composante motivationnelle, ouvrant pour l'enseignante des perspectives pour la poursuite.

4. Conclusion

Des actions participatives entre enseignante, étudiants et conseiller pédagogique ont dans un premier temps été orientées vers des mêmes objectifs : comprendre les difficultés étudiantes dans le cadre d'un enseignement de génétique et tenter d'y répondre par le déploiement et l'animation d'un dispositif pédagogique. Grâce à cette bonne participation des étudiants, la problématique a pu être délimitée et l'adéquation du dispositif statistiquement évaluée. L'ensemble des contributions de chacun a également ouvert des perspectives sur l'enseignement et la sphère pédagogique au sens large. L'implication étudiante a permis d'améliorer un référentiel et le dispositif pédagogique, de questionner l'enseignante sur un chapitre du cours. L'enseignante a, quant à elle, pu développer des compétences et être accompagnée dans une démarche rigoureuse. Plus largement, les communications écrites et orales réalisées dans le cadre de la démarche SoTL ont mis en relation différents acteurs, d'une part au sein de la Faculté pour étendre le dispositif au niveau Master et, d'autre part au niveau de l'Université sur l'apport de formations en pédagogie sur les pratiques d'enseignements.

Références bibliographiques

- Maillard, A. (2015) Améliorer l'exactitude de l'auto-évaluation: quels dispositifs pour quels apprenants? (Thèse de Doctorat) *Philosophie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Français. NNT: 2015TOU20108*.

- Mohib (2018)Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride : le rôle de l'évaluation/ « Self-regulated learning and synchronization of blended learning temporalities: the impact of assessment »

- Saint-Pierre, L. (2004) L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, vol.18(1), pp. 33-38.

Agir ensemble pour faire reconnaître "hors les murs" des compétences transversales développées par les étudiants

Audrey Péculier

Université de Nantes, Nantes, France, audrey.peculier@univ-nantes.fr

Arnold Magdelaine

Université de Nantes, Nantes, France, arnold.magdelaine@univ-nantes.fr

Sylvie Pires Da Rocha

Université de Nantes, Nantes, France, sylvie.piresdarocha@univ-nantes.fr

Résumé

Le Centre de Développement Pédagogique (CDP) de l'Université de Nantes offre aux services universitaires de l'institution, un accompagnement méthodologique pour faciliter l'identification, la reconnaissance et la valorisation de compétences sociales et informationnelles développées et exprimées par les étudiants dans les dispositifs d'apprentissage informels (Cristol, Muller, 2013) de formations, d'interactions, de médiation, et d'accompagnement que ces derniers proposent. Ces dispositifs informels correspondent à l'ensemble des actions que l'établissement propose en dehors des temps formels de formation, pouvant aller d'initiatives sous forme d'ateliers, de tutorat, d'entrepreneuriat, de bénévolat et autres, pilotées par les services de l'Université de Nantes. Par cette contribution, nous souhaitons préciser et illustrer une méthode d'agir ensemble que propose le CDP pour déployer une organisation propice à l'engagement d'acteurs multiples (services universitaires, partenaires socio-économiques, étudiants) en vue de reconnaître et faire reconnaître « hors les murs » les compétences informelles d'étudiants impliqués au sein des services de l'établissement. En effet, Ces expérimentations basées sur une approche collaborative UX design (Brown, 2009) font l'objet d'évaluation des effets par l'équipe du CDP et à terme d'un collectif pour partager des expériences, en tirer des principes d'actions, essaimer une philosophie de développement des compétences par l'émancipation et la reconnaissance de/par soi, de/par les autres, par/sur les territoires.

Mots-clés

Approche collaborative, expérimentation, modélisation, méthodologie, compétences transverses

Abstract

The Centre de Développement Pédagogique (CDP) of the University of Nantes offers the institution's university services methodological support to facilitate the identification, recognition and valorization of social and informational competencies developed and expressed by students in the informal learning mechanisms (Cristol, Muller, 2013) of training, interaction, mediation and support that the latter offer. These informal arrangements correspond to all the actions that the institution offers outside of formal training times, which can range from initiatives in the form of workshops, tutoring, entrepreneurship, volunteering, and others, piloted by the services of the University of Nantes. With this contribution, we wish to specify and illustrate a method of acting together that the CDP proposes to deploy an organization conducive to the involvement of multiple actors (university services, socio-economic partners, students) in order to recognize and have recognized "outside the walls" the informal skills of students involved in the services of the institution. Indeed, these experiments based on a collaborative UX design approach (Brown, 2009) are the object of an evaluation of the effects by the CDP team and eventually of a collective to share experiences, to draw from them principles of action, to spread a philosophy of development of competences through emancipation and recognition of/by oneself, of/by others, by/on the territories.

Texte complet

Le Centre de Développement Pédagogique (CDP) de l'Université de Nantes offre aux services universitaires de l'institution, un accompagnement méthodologique pour faciliter l'identification, la reconnaissance et la valorisation de compétences sociales et informationnelles développées et exprimées par les étudiants dans les dispositifs d'apprentissage informels (Cristol, Muller, 2013) de formations, d'interactions, de médiation, et d'accompagnement que ces derniers proposent. Ces dispositifs informels correspondent à l'ensemble des actions que l'établissement propose en dehors des temps formels de formation, pouvant aller d'initiatives sous forme d'ateliers, de tutorat, d'entrepreneuriat, de bénévolat et autres, pilotées par les services de l'Université de Nantes. Par cette communication, nous souhaitons préciser et illustrer une méthode d'agir ensemble que propose l'équipe du CDP pour déployer une organisation propice à l'engagement d'acteurs multiples en vue de reconnaître et faire reconnaître « hors les murs » les compétences informelles développées et exprimées par les étudiants impliqués au sein des services de l'établissement.

1 Si Softmédia m'était conté

Afin de mieux saisir, les mécanismes de l'agir ensemble dans ce dispositif, nous appuierons nos propos à travers cette communication à partir de l'expérience de deux services[1] de l'Université de Nantes impliqués à 2 phases distinctes du processus d'accompagnement.

Le premier a participé à l'expérimentation Softmédia et a ensuite décliné auprès de ses équipes des initiatives pour une acculturation et un déploiement de la reconnaissance des compétences transverses via les open badges. Il s'agit du service commun de documentation (SCD). Le second a bénéficié d'un accompagnement qui s'est appuyé de repères d'actions présentés dans la modélisation, d'outils d'accompagnement qui a guidé les étapes de déploiement. Il s'agit de la mission Entrepreneuriat du Service Partenariats, Innovation, Entrepreneuriat (SPIE).

L'offre d'accompagnement que propose le CDP émane d'un projet nommé ***SoftMedia[2],*** une expérimentation inter-service fondée sur une démarche individuelle et volontaire ayant pour but de co-concevoir une organisation de la reconnaissance "hors les murs" des compétences transversales développées par les étudiants, dans des espaces informels de formation par les

[1] Le service commun de documentation (SCD) et la mission Entrepreneuriat du Service Partenariats, Innovation, Entrepreneuriat (SPIE) de l'Université de Nantes.

[2] Communication retenue pour le 30ème congrès international de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) en 2020 intitulé "Du co-design d'un écosystème de la reconnaissance par les usages des open badges pour mailler les compétences d'un territoire"

usages des Open Badges. Cette expérience interdisciplinaire autour du thème de la reconnaissance en mouvement et son analyse interprofessionnelle entre services universitaires de l'Université de Nantes, partenaires scientifiques internationaux et collaborateurs locaux, animé par le CDP, s'est organisée sur 2 années au travers d'espaces d'échanges de types workshop, afterwork, résidence, ateliers thématiques, retours d'expériences au sein desquels étudiants, enseignants-chercheurs, acteurs socio-économiques se sont réunis pour interroger la mise en place d'un écosystème de la reconnaissance, se mobiliser pour un travail de co-écriture, en vue de définir des socles de compétences partagées dont la déclinaison s'est opérationnalisée sous la forme d'open badges, le médium choisi pour valoriser cette reconnaissance.

2 Un accompagnement sur-mesure modélisé *via* les méthodes contributives

De cette expérimentation, le CDP a produit une méthode d'accompagnement et des repères d'action pour faciliter la déclinaison opérationnelle de dispositifs de reconnaissance des compétences des étudiants par des Open Badges au sein de l'établissement. Cette méthode est traduite sous forme de modélisation que vous retrouverez en Annexe 1- Modélisation de phases de déploiement d'une organisation contributive d'un écosystème de la reconnaissance.

La modélisation précise les phases de déploiement pour une organisation contributive d'un écosystème de la reconnaissance, c'est-à-dire un espace propice qui facilite et maintient la contribution, l'implication, la participation et les initiatives de la part de l'ensemble des acteurs impliqués.

2.1 Compréhension, préparation et organisation

Elle précise, tout d'abord, l'importance de bien définir le positionnement des acteurs désireux de s'engager dans le pilotage d'une telle organisation, pouvant faire l'objet d'une réunion de cadrage et d'étayage pour aider le porteur à s'auto-positionner au regard de la démarche qu'il souhaite engager. Selon le modèle de changement de Lewin[3], ce positionnement est une étape de « décristallisation » nécessaire à la compréhension et de préparation de l'organisation avant de s'engager. Ainsi réalisée, une étape de définition de valeurs partagées peut s'activer, correspondant à une phase de mobilisation, dite de « transformation » ou « mouvement » ou les acteurs agissent et s'impliquent. Elle consiste à rassembler des tiers impliqués, c'est à dire toute personne agissant de près ou de loin à l'initiative concernée, pour les interroger sur les

[3] Lewin K. (1951) Field Theory in Social Science, HarperCollins

raisons d'une mise en place d'un écosystème de la reconnaissance. Ce rassemblement peut s'organiser en une simple présentation laissant place à l'échange, en une série d'activités d'identification d'un écosystème de la reconnaissance où les acteurs sont en mouvement. Ils expérimentent les relations de confiance qui se construisent autour de la reconnaissance d'un « talent », d'une compétence. Ils établissent une compréhension partagée d'activités ou de compétences au sein du collectif, et matérialisent physiquement un écosystème de la reconnaissance (Annexe 2- Exemple de fiche atelier « Initier et Vivre un Premier Ecosystème Coopératif de la Reconnaissance par les Usages des Open Badges » - Atelier EPIC 2019). A l'issue de cette étape, un travail de rédaction du schéma du projet peut s'initier pour mobiliser les représentants institutionnels dans la co-écriture du projet. Cette activité consolide l'intérêt mutuel des partenaires à s'engager. Plus exactement, elle permet de rendre acceptable que l'initiative d'un tiers peut être intégrée dans son propre périmètre, et vice-versa, avec accord et implication de son responsable institutionnel.

2.2 Mise en commun, explicitation et illustration

A l'issue de cette première étape de définition de valeurs et d'intérêts partagés autour de la notion de reconnaissance, la seconde, dédiée à la définition d'un socle de compétences, peut s'activer. Elle correspond à l'étape de mise en commun, d'explicitation et d'illustration de situations vécues et expérimentées par les étudiants durant les activités proposées par les services de l'Université. Étudiants, personnes externes au pilotage du dispositif sont invités à témoigner et questionner les situations. Les coordinateurs des dispositifs endossent à cette étape un rôle d'animateur, de facilitateur, de traducteur de situations rapportées par les étudiants. Les professionnels externes interrogent, questionnent les situations pour en comprendre ce qui se fait, ce qui est développé. Ce travail de recensement et de traduction s'appuient de référentiels de compétences nationaux (Annexe 3 - Exemple de référentiel de compétences utilisé comme support avec la Mission Entrepreneuriat: Esprit d'entreprendre -Enjeux, contenu et usages - Pascale Brenet – Christophe Dagues - Axe 5 – Juillet 2020 – Page 11 & 14), au sein desquels, ils sont invités à identifier et prioriser quelles sont les compétences les plus développées et sur quels critères peuvent-il se baser. (Annexe 4 - Exemple de production durant un atelier autour de la formulation de résultats d'apprentissages à partir du référentiel de compétences (Annexe3))

L'ensemble des éléments partagés durant cette phase de recensement entre acteurs variés permet d'affiner collectivement la déclinaison de résultats d'apprentissages et d'en recueillir les critères identifiables pour le développement de compétences, ainsi que d'en récolter ses

preuves et ses indices. A l'appui de ce travail d'explicitation et de formulation, une matrice de travail est utilisée, inspiré du Badge Canvas de Serge Ravet (Annexe 5 - Matrice de travail Badge Papier inspiré de le matrice de Serge Ravet). Il se peut que ces activités de recueil ne soient pas terminées à l'issue d'une session de travail autour des compétences avec l'ensemble des acteurs. Les échanges se poursuivent en asynchrone par le biais d'un fichier partagé, laissant la possibilité de venir alimenter le travail de production ultérieurement, pour interroger les acteurs sur les visuels qui les inspirent par compétence, fournir des exemples de preuves ou d'indices,… A ce stade, l'accompagnement du chargé de développement pédagogique consiste à amener les différents acteurs à animer, étayer, expliquer, expliciter, donner à voir, partager, formuler, illustrer, questionner en mettant à disposition les outils nécessaires au recueil d'éléments qui facilite la coordination et l'animation pour le coordinateur de dispositif: mails type, matrice de travail, recherche de référentiel compétences, relecture de productions, grille de positionnement,... La résultante de cette phase de modélisation contributive autour de compétences développées est la création d'un badge papier fournissant l'ensemble des éléments nécessaires pour envisager le passage à l'étape suivante, correspondant à la déclinaison opérationnelle des badges (Annexe 6 - Exemple de production de badge papier avec la mission entrepreneuriat).

2.3 Opérationnalisation, production, diffusion

Cette dernière phase est dédiée à l'intégration des éléments précédemment produits dans un environnement sociotechnique pour valoriser ce travail et permettre aux étudiants d'accéder à un système lui permettant en quelques étapes de faire la demande de reconnaissance de ses compétences développées lors d'une implication spécifique. Cette demande de reconnaissance, par l'étudiant, est volontaire et non imposée. Elle se réalise par le biais d'un formulaire en ligne (Annexe 7 - Exemple de formulaire de demande de badge), au sein duquel identité et preuves sont à renseigner et fournir. A partir de ces éléments communiqués par l'étudiant, des émetteurs de badges, vérifient l'authenticité des informations et preuves fournies, croisent avec les indices à leur disposition pour valider ou non l'obtention du badge numérique. Ce badge obtenu à une durée de validité et devient un objet de valorisation pouvant être relayé auprès de professionnels et valoriser au travers d'un curriculum vitae.

3 Des outils et ses usages pour accélérer le maillage et l'acte de reconnaissance

L'outil numérique choisi par l'établissement, pour diffuser et émettre des badges numériques, est la plateforme Open Badge Factory. Cette dernière est synchronisée avec une plateforme à destination des bénéficiaires, nommée Open Badge Passport, un outil portefeuille, de gestion et de valorisation de badges.

Pour faciliter la maitriser, de ces outils par les acteurs, des ateliers de présentation et d'accompagnement à l'utilisation fondés sur une approche socio-technique de la formation (Albero, 2010) sont proposés aux porteurs d'initiatives afin qu'ils puissent progressivement devenir autonomes. Par ailleurs, des ressources sont partagées et alimentées sous forme de foire aux questions. Les acteurs sont également invités à participer à des évènements animés par un collectif d'acteurs du territoire, le collectif Badgeons les pays de la Loire, susceptible d'apporter un soutien technologique, d'alimenter et compléter les échanges autour d'initiatives de reconnaissances par les open badges.

Par ailleurs, une campagne de promotion et de communication est lancée et découle de cette mise à disposition de badges numériques. Elle se décline par des communications ciblées à destination des acteurs institutionnels et des étudiants, sous des formats variées : page web, actualité, post réseau sociaux, newsletter. Les tiers impliqués sont également invités à endosser les badges créés, l'implication de leur structure est valoriser dans ce badge. La valorisation s'effectue également au travers des bilans annuels, des conseils de services, autres évènements thématiques.

Enfin, des actions de consolidation, dite de « cristallisation » selon Lewin, sont réalisées pour assurer un suivi, stabiliser les actions, en poursuivre leurs développements et en évaluer l'impact.

4 Des premiers résultats et perspectives

En quelques chiffres, en 2021, ce sont 12 services ou acteurs accompagnés dans le déploiement ou la réflexion de création d'un écosystème de la reconnaissance des compétences via les usages des Open Badges, ce sont 27 badges actifs. Depuis 2019, ce sont 225 demandes de badges par des étudiants de l'université de Nantes, pour 139 acceptés. Soit pour exemple à la mission entrepreneuriat sur 12 badges actifs, 127 demandes, 73 badges acceptés, contre 54 non acceptés. L'analyse de l'impact de ces déploiements auprès des étudiants et du monde professionnel reste prématurée, mais il commence à être observé quelques valorisations de ce dispositif sur les réseaux sociaux professionnels. L'intérêt pour

ce dispositif de reconnaissance devient de plus en plus important par les services, désireux de mettre à disposition ce type de solution à destination des étudiants. Il peut ainsi être observé et analysé, le taux de demande de badges, le nombre de badges créés, le nombre d'acteurs impliqués, le retour des étudiants sur cette proposition de dispositif ainsi que celui des tiers impliqués et des porteurs d'initiatives à l'occasion d'entretiens par focus groupe ou individuel.

Ainsi, par une série de situations de travail et d'interactions entre acteurs variés, sur la base d'une méthodologie appliquée, il est présenté une façon d'agir ensemble pour un commun autour des compétences transverses développées, dans les services, par les étudiants à partir d'une expérimentation que les acteurs se sont autorisés à vivre pour en décliner une modélisation, support de travail et d'ajustement en fonction des contextes des acteurs.

Références

Albero, B., (2010). « Une approche sociotechnique des environnements de formation », Éducation et didactique, vol. 4 - n°1 | 2010, 7-24.

Brown, T. (2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York : Harper Business.

Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32, 11-59.

Lewin, K., & Cartwright, D. (1951). *Field Theory in social science*. New York: Harper.

Liste des annexes

Annexe 1- Modélisation de phases de déploiement d'une organisation contributive d'un écosystème de la reconnaissance

Annexe 2- Exemple de fiche atelier « Initier et Vivre un Premier Ecosystème Coopératif de la Reconnaissance par les Usages des Open Badges » - Atelier EPIC 2019

Annexe 3 - Exemple de référentiel de compétences utilisé comme support avec la Mission Entrepreneuriat: Esprit d'entreprendre -Enjeux, contenu et usages - Pascale Brenet – Christophe Dagues - Axe 5 – Juillet 2020 – Page 11 & 14

Annexe 4 - Exemple de production durant un atelier autour de la formulation de résultats d'apprentissages à partir du référentiel de compétences (Annexe3)

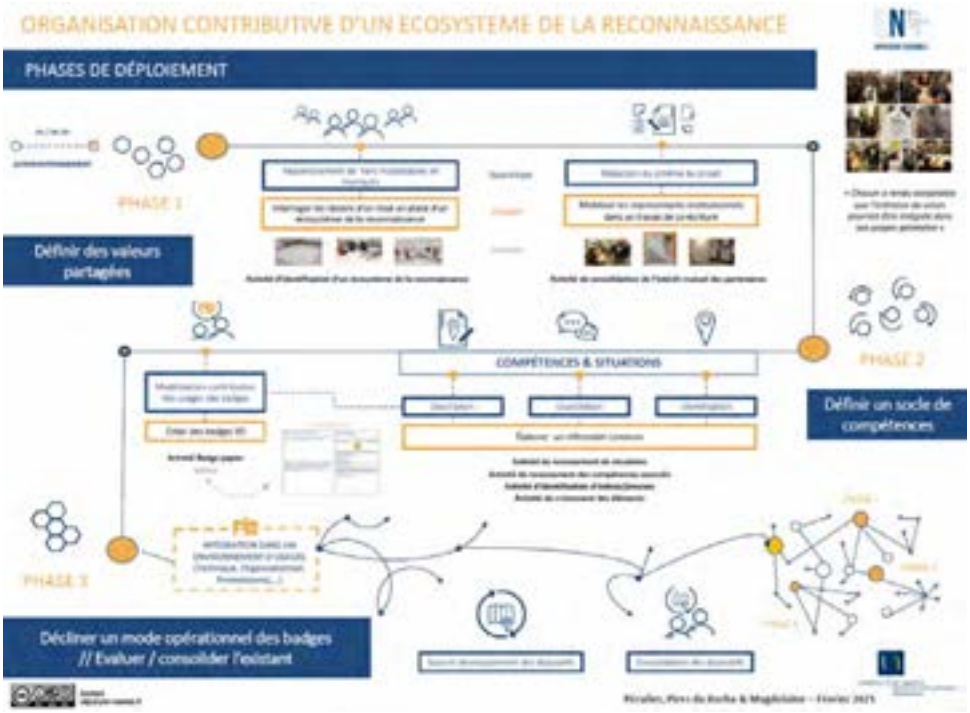
Annexe 5 - Matrice de travail Badge Papier inspiré de le matrice de Serge Ravet

Annexe 6 - Exemple de production de badge papier avec la mission entrepreneuriat

Annexe 7 - Exemple de formulaire de demande de badge

Annexes

Annexe 1- Modélisation de phases de déploiement d'une organisation contributive d'un écosystème de la reconnaissance



Annexe 2- Exemple de fiche atelier « Initier et Vivre un Premier Ecosystème Coopératif de la Reconnaissance par les Usages des Open Badges » - Atelier EPIC 2019



Annexe 3 - Exemple de référentiel de compétences utilisé comme support avec la Mission Entrepreneuriat: Esprit d'entreprendre -Enjeux, contenu et usages - Pascale Brenet – Christophe Dagues - Axe 5 – Juillet 2020 – Page 11 & 14





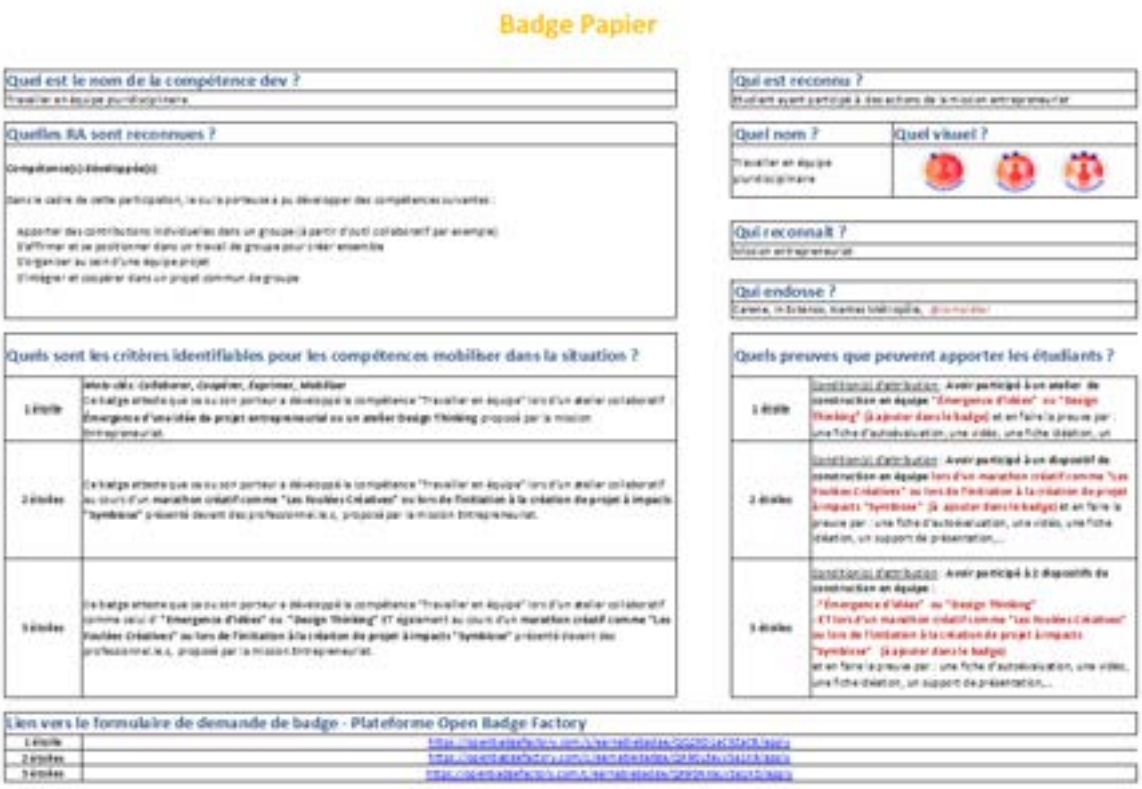
Annexe 4 - Exemple de production durant un atelier autour de la formulation de résultats d'apprentissages à partir du référentiel de compétences (Annexe3)



Annexe 5 - Matrice de travail Badge Papier inspiré de le matrice de Serge Ravet



Annexe 6 - Exemple de production de badge papier avec la mission entrepreneuriat



Badge Papier

Quel est le nom de la compétence dev ?

Travailler en équipe pluridisciplinaire

Qui est reconnu ?

Etudiant ayant participé à des actions de la mission entrepreneuriat

Quelles RA sont reconnues ?

Compétence(s) développée(s) :

Dans le cadre de cette participation, le ou la porteuse a pu développer des compétences suivantes :

- apporter des contributions individuelles dans un groupe (à partir d'outil collaboratif par exemple)
- S'affirmer et se positionner dans un travail de groupe pour créer ensemble
- S'organiser au sein d'une équipe projet
- S'impliquer et coopérer dans un projet commun de groupe

Quel nom ?

Travailler en équipe pluridisciplinaire

Quel visuel ?

Qui reconnaît ?

Mission entrepreneuriat

Qui endosse ?

Carene, Audencia, Nantes Métropole, [illegible]

Quels sont les critères identifiables pour les compétences mobilisées dans la situation ?

1 étoile	Mots-clés: Collaborer, Coopérer, Exprimer, Mobiliser Ce badge atteste que le ou son porteur a développé la compétence "Travailler en équipe" lors d'un atelier collaboratif **Émergence d'une idée de projet entrepreneurial** ou un **atelier Design Thinking** proposé par la mission Entrepreneuriat.
2 étoiles	Ce badge atteste que le ou son porteur a développé la compétence "Travailler en équipe" lors d'un atelier collaboratif au cours d'un **marathon créatif** comme **"Les Foulées Créatives"** ou lors de l'initiation à la création de projet à impacts **"Symbiose"** présenté devant des professionnel.le.s, proposé par la mission Entrepreneuriat.
3 étoiles	Ce badge atteste que le ou son porteur a développé la compétence "Travailler en équipe" lors d'un atelier collaboratif comme celui d' **"Emergence d'idées"** ou **"Design Thinking"** ET également au cours d'un **marathon créatif** comme **"Les Foulées Créatives"** ou lors de l'initiation à la création de projet à impacts **"Symbiose"** présenté devant des professionnel.le.s, proposé par la mission Entrepreneuriat.

Quels preuves que peuvent apporter les étudiants ?

1 étoile	Conditions d'attribution : **Avoir participé à un atelier de construction en équipe** "Émergence d'idées" ou "Design Thinking" (à ajouter dans le badge) et en faire la preuve par : une fiche d'autoévaluation, une vidéo, une fiche création, un
2 étoiles	Conditions d'attribution : **Avoir participé à un dispositif de construction en équipe** lors d'un marathon créatif comme "Les Foulées Créatives" ou lors de l'initiation à la création de projet à impacts "Symbiose" (à ajouter dans le badge) et en faire la preuve par : une fiche d'autoévaluation, une vidéo, une fiche création, un support de présentation,...
3 étoiles	Conditions d'attribution : **Avoir participé à 2 dispositifs de construction en équipe** : - "Émergence d'idées" ou "Design Thinking" - ET lors d'un marathon créatif comme "Les Foulées Créatives" ou lors de l'initiation à la création de projet à impacts "Symbiose" (à ajouter dans le badge) et en faire la preuve par : une fiche d'autoévaluation, une vidéo, une fiche création, un support de présentation,...

Liens vers le formulaire de demande de badge - Plateforme Open Badge Factory

1 étoile	https://openbadgefactory.com/v1/earnedbadge/2d2f0f1e3f3e4f3f/apply
2 étoiles	https://openbadgefactory.com/v1/earnedbadge/1d4e5a7e1f1f1f1f/apply
3 étoiles	https://openbadgefactory.com/v1/earnedbadge/3f9f9f9e1f1f1f1f/apply

Annexe 7 - Exemple de formulaire de demande de badge



Axe 4 Les politiques et stratégies de l'« *agir ensemble* »

Agir ensemble pour une intégration réussie : le cas de Chypre

Fabienne Baider, Université de Chypre

Joyce Mroueh, Université de Chypre

Résumé

Agir ensemble c'est aussi intégrer l'ensemble des citoyens et nous pensons qu'il est très important de remédier à ce qui peut être compris comme un déficit de justice sociale en l'occurrence le manque d'intégration des jeunes réfugiés à Chypre et le manque de reconnaissance de leur qualifications linguistiques et de leur apport culturel. Une cohésion sociale durable souligne la nécessité de contacts entre les communautés et une adaptation socioculturelle dialectique, notamment par l'apprentissage de la culture d'accueil, de la langue et par le contact avec les membres de la société hôte (Salehy et al., 2003 : 853). Trois concepts clefs structurent notre présentation : Acculturation (processus), Valorisation (des compétences), Intégration (apprentissage). Nos résultats de notre enquête encore en cours auprès de réfugiés à Chypre montrent que les besoins d'intégration dépendent du groupe ethnique particulier. Par exemple, un membre de la communauté afghane n'a pas recherché sa propre communauté mais il a plutôt recherché des liens avec des Chypriotes grecs. Il a aussi trouvé des liens entre les musiques des deux pays ce qui a facilité, selon lui, l'acceptation et l'apprentissage de cette langue nouvelle. Cet exemple rappelle le concept d'intelligences multiples de Gardner et serait donc à retenir dans les classes. D'un autre côté, de nombreux réfugiés africains ont ressenti le besoin de se réunir avec leur propre communauté pour faciliter l'intégration. Il y a donc un besoin de contextualiser le processus d'intégration, ainsi notre approche sera centrée sur une approche interculturelle et sur un apprentissage socio affectif. (250 mots)

Abstract

Acting together means also integrating all citizens. We believe it is very important to address what can be understood as a lack of social justice in this case the lack of integration of young refugees in Cyprus and the lack of recognition of their linguistic and cultural skills. Sustainable social cohesion underlines the need for contacts between communities and a dialectical socio-cultural adaptation, in particular by learning about the host culture, the language and through contact with members of the host society (Salehy et al., 2003: 853). Three key concepts structure our presentation: Acculturation (process), Valuation (of skills), Integration (learning). Our results, from our still ongoing refugee survey in Cyprus, show that integration needs depend on the particular ethnic group. For example, a member of the Afghan community did not research his own community but rather sought links with Greek Cypriots. He also found links between the music of the two countries which, according to him, facilitated the acceptance and learning of the

new language. This example is reminiscent of Gardner's concept of multiple intelligences and should therefore be retained in the classroom. On the other hand, many African refugees felt the need to reunite with their own community to facilitate integration. There is therefore a need to contextualize the integration process, so our approach will be centered on an intercultural approach and on a socio-emotional learning.

Mots clefs

Acculturation , Valorisation de l'expérience, Intégration apprentissage, socio - affectif

TEXTE (2100 mots)

Introduction

Nous présentons les résultats d'une étude pilote auprès d'étrangers à Chypre et focalisée sur le phénomène *d'acculturation*. Cette étude a consisté en dix entretiens et une vingtaine de questionnaires, sept entretiens avec des personnes venant de pays hors Europe et trois avec des ressortissants de l'Union européenne. Le questionnaire ciblait quatre étapes importantes dans le processus d'intégration : le départ, l'arrivée, l'intégration, et la réflexion sur leur expérience. En termes de compétence, celle la plus importante pour s'intégrer dans la société d'accueil et nommée expressément dans les entretiens est celle de la connaissance de la langue, que nous désignerons ici 'langue – culture' (Spaeth 2014, Zaratte 1993).

1. Etat des lieux

1.1. Le contexte général

Le patrimoine culturel et linguistique d'étrangers ou de citoyen d'origine étrangère, ainsi que les droits humains associés à ce patrimoine, ne sont pas assez reconnus, promus et protégés par l'UE (Chechi, 2019 : 294). C'est certainement vrai pour la République de Chypre (RC), où le patrimoine culturel et linguistique *national*, immatériel ou matériel, est généralement compris comme le patrimoine culturel *national*, c'est-à-dire les coutumes, traditions, artefacts, récits historiques, idiomes chypriotes. S'il est crucial d'accepter les principes de base qui définissent la société chypriote qui est ici la société d'accueil (langue, culture, religion, lois, démocratie, droits humains fondamentaux) pour de nouveaux arrivants, il est aussi important que les minorités linguistiques de la République multilingue et multiculturelle de Chypre d'aujourd'hui, c'est-à-dire les étrangers qui ont élu domicile à Chypre au cours des 30 dernières années, puissent voir leur langue et culture d'origine aussi célébrée et reconnues. Nous rappelons que ce pays est celui qui a reçu le plus de réfugiés en 2021 dans l'union européenne.

Cependant, la politique du nationalisme inhibe, sinon exclut, tout degré d'acculturation/inculturation. Bourhis et al. (1997) ont observé que, bien que ce soient souvent les préjugés individuels qui expliquent les attitudes et les comportements peu bienveillants, la discrimination institutionnelle est en réalité très répandue et son influence très importante. Par exemple dans les sociétés en conflit comme celle de Chypre, les récits nationaux prônent une nation homogène outrepassent les différences et encouragent les valeurs et les expériences partagées ; cela se traduit par une pression cachée ou transparente prônant la « (as)similitude », afin de consolider l'identité nationale fondée sur des motifs raciaux et religieux qui exclut ou marginalise ceux qui sont différents. De plus, il peut également y avoir une 'mésentente' entre les idéologies et les orientations des deux cultures, qu'il a nommé le modèle d'acculturation (IAM). Il en résulte divers scénarios, par exemple une faible estime de soi des immigrés (Bourhis et al.,

1997) lorsqu'ils sont rejetés par le pays d'accueil. Bien que la perception d'une menace soit réelle pour les deux groupes, c'est en effet le plus souvent la menace posée par les nouveaux arrivants à la communauté résidente qui est mise en avant. Par conséquent, enquêter sur le phénomène d'acculturation *in situ* offre aux deux communautés, résidents et nouveaux arrivants, l'opportunité de se connaître et de s'adapter plus facilement et naturellement.

1.2 Situation à Chypre

Même si le gouvernement de la République de Chypre organise des cours de langue pour le grand public (étranger) et propose également des cours dans les camps de réfugiés, cette étude a souligné l'importance du soutien social et psychologique pour faire face à l'éloignement qu'ils ressentent dans un nouveau pays. Ce soutien est surtout trouvé auprès de ONG qui jouent un rôle fondamental pour faciliter le processus d'acculturation et permet de créer également des liens avec la société d'accueil. En parallèle dans son rapport sur l'intégration des migrants enfants et adolescents à Chypre, l'agence du HCR mentionne que malgré les efforts considérables des écoles et du ministère de l'éducation, des difficultés persistent dans l'intégration des enfants demandeurs d'asile et réfugiés. Les problèmes identifiés comprennent entre autres les barrières linguistiques et l'adaptation au nouvel environnement scolaire mentionnés dans notre étude pilote. L'apprentissage du grec, langue de la communauté d'accueil est donc essentiel mais la manière dont cet apprentissage est proposé ne répond à d'autres besoins qui conditionnent justement le dit apprentissage. Nous abordons l'enseignement par le prisme de l'affectif et non pas par celui du cognitif, prisme privilégié par les mesures prises et mises en place jusqu'ici. En effet la politique d'accueil scolaire ne reconnaît pas (assez) l'impact considérable sur ces enfants des traumas qu'ils ont vécus dans leur pays d'origine.

2. Méthodologie, Données Résultats

2.1 Méthodologie

L'acculturation est considérée comme un processus complexe, situé et dynamique ; elle est associée au processus d'adaptation déséquilibré auquel les immigrants ou les nouveaux arrivants sont généralement confrontés. Ce processus complexe implique un changement social, psychologique et culturel dû aux efforts d'adaptation à la culture dominante de la société d'accueil. Cette adaptation implique de nombreux ajustements (qui peuvent modifier la façon de penser, de croire, d'agir d'un individu, etc.) et est définie comme « l'apprentissage de la seconde culture ». Elle est également appelée « enculturation » et est obtenue soit de manière non naturelle par la pression sociale, soit naturellement par l'exposition quotidienne à la nouvelle culture. Nous nous attendons dans les entretiens à trouver deux schémas : 1) un sentiment d'exclusion, avec le sentiment que la culture d'origine est marginalisée ou encouragée à se développer séparément ; 2) une perte des repères de la culture d'origine avec le phénomène d'assimilation.

Nous nous concentrerons d'abord sur le processus bidirectionnel et interactionnel de l'acculturation, en examinant les perspectives des nouveaux arrivants et des membres de la communauté d'accueil à Chypre. Notre méthodologie adopte une perspective sociolinguistique qui comprend une étude transnationale et interculturelle des processus d'acculturation, et utilise une approche mixte de la collecte et de l'analyse des données : questionnaires, entretiens et analyse de discours. En travaillant avec les données obtenues, nous étudions comment une perspective critique sur l'intégration, la conscience de la citoyenneté, la langue et le contact culturel peuvent être la base de propositions de stratégies d'intégration flexibles, y compris des protocoles et des politiques spécifiques pour faciliter la valorisation des compétences et favoriser le dialogue entre les communautés.

Au cours de six mois, nous avons mené une étude pilote axée sur l'acculturation et l'intégration du point de vue des étrangers et des migrants à Chypre. Nous avons mené 10 entretiens, sept avec des personnes venues de pays tiers (non européens) et trois avec des étrangers de l'Union européenne. Les personnes interrogées ont également répondu à un questionnaire (ciblant quatre domaines - départ, arrivée, intégration, réflexion sur l'expérience) et ont participé à un entretien (durée 20 – 45 minutes) qui nous a permis d'approfondir leurs réponses données dans les questionnaires. La même méthodologie sera menée auprès des Chypriotes grecs dans les six prochains mois.

Le questionnaire comportait trois parties :

1. Le départ ainsi le *raisons du départ, la manière dont il sont arrivés à Chypre, avec qui, la connaissance de la langue grecque, l'âge auquel ils sont partis, leur(s) langue(s) d'origine?*

2. L'intégration ainsi *leurs expériences les plus marquantes, lieu d'habitation, passe-temps et leurs intérêts, leur apprentissage de la langue grecque, leur emploi de cette langue, leur facilité ou difficulté à l'apprendre.*
3. La conclusion qui est *une réflexion sur l'expérience, si la personne souhaite retourner dans son pays d'origine, les éléments et personnes qui leur manque le plus, les éléments qui auraient facilité le voyage, l'intégration*

L'entretien a repris les réponses et ont été discutées d'autres réponses obtenues pour aller plus loin dans la compréhension des motivations d'intégration ou au contraire dans celle du sentiment de rejet ou du refus de s'intégrer.

2.2. Résultats

En termes de compétence la plus importante requise dans la société d'accueil, la langue venait en premier dans la plupart des entretiens. Le gouvernement de la République de Chypre organise des cours de langue pour le grand public (étranger) et propose également des cours dans les camps de réfugiés ainsi qu'à l'Université de Chypre. Les propositions incluaient d'avoir une plateforme qui rassemblerait toutes les possibilités et les faire largement connaître car les informations ne sont pas toujours disponibles en anglais ni dans leur L1.

Les participants ont déclaré que le soutien social est important pour faire face à l'éloignement qu'ils ressentent dans un nouveau pays, et ils se tournent d'abord vers leur propre communauté, puis vers

les ONG. Ces associations jouent un rôle fondamental pour faciliter le processus d'acculturation et d'intégration; elles organisent des initiatives qui créent des liens avec la société d'accueil. Une personne interrogée tanzanienne a décrit comment elle-même avait organisé un groupe de soutien africain à Chypre, non seulement pour faciliter l'accès à l'information, mais aussi pour promouvoir des événements sociaux où tous étaient les bienvenus. De tels initiatives aident les Chypriotes à découvrir les cultures africaines et à jeter des ponts entre les deux communautés. Elles respectent également le souhait de la plupart des personnes interrogées de conserver leurs valeurs culturelles traditionnelles, qu'elles concernent la religion, la nourriture ou les manières de s'habiller. Mais surtout elles permettent un contact linguistique dans un milieu naturel et non hostile (les personnes allant dans de telles manifestations culturelles sont bien intentionnées; ce contact facilite un apprentissage de la langue 'sur le tas', à briser la glace pour ainsi dire entre la langue d'accueil et celle d'origine de part ce climat bienveillant.

Les programmes culturels inclusifs (par exemple, l'accès gratuit des réfugiés et des immigrants aux musées, aux théâtres, aux événements culturels) peuvent connecter les nouveaux citoyens au pays hôte, créer un sentiment d'inclusion et d'appartenance et les aider à façonner leur identité dans un nouveau pays et de Cela peut également profiter à la communauté d'accueil, qui a la possibilité de pouvoir intégrer des citoyens actifs, loin des métaphores de parasite liées à la migration et ainsi de bénéficier d'un agir inclusif qui peut générer de nouvelles idées.

Discussion conclusive

Les autorités répondent à des besoins pratiques tels que le logement, les soins de santé, l'emploi et l'éducation, en ignorant l'impact de la culture des étrangers sur la société d'accueil. Cependant, la récente crise des réfugiés et l'augmentation des migrations vers l'UE et dans le monde ont mis en évidence l'importance de l'intégration culturelle et linguistique des immigrants et des demandeurs d'asile, soulignant la nécessité de promouvoir l'inclusion, le dialogue, la tolérance, le respect et, par conséquent, l'agir ensemble. A travers les entretiens nous avons ainsi observé deux éléments : 1. Le besoin de valoriser le patrimoine culturel des nouveaux arrivant mais aussi faire comprendre celui de la société d'accueil permet un véritable dialogue entre les deux communautés et favorise un agir ensemble; 2. les difficultés d'apprentissage en particulier sont d'ordre socio-affectif ; les gérer en parallèle avec l'apprentissage cognitif facilitera l'acquisition notamment de la langue.

Pour le premier point, les politiques gouvernementales concernant les étrangers, les immigrants et les réfugiés tiennent rarement compte ce patrimoine et vise le plus l'apprentissage de la langue seulement et non de la langue culture pour ce qui est des cas que nous avons eus dans nos données). Cette valorisation bilatérale du patrimoine culturel peut promouvoir les connaissances interculturelles, établir des relations entre les personnes et les pays, encourager le dialogue, mais révéler aussi des valeurs et des pratiques communes d'une manière 'douce' qui favorise une attitude bienveillante.

Pour le deuxième point, certains blocages auxquels les apprenants font face durant l'apprentissage sont causés par l'anxiété, le manque d'estime de soi, et le sentiment d'exclusion et de rejet,

exacerbés dans le cas de nouveaux arrivants. Ces blocages peuvent être travaillés selon la théorie de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1996), et revue selon l'organisme l'Alliance pour l'apprentissage scolaire, social et affectif (ou CASEL), approche qui travaille notamment les émotions dans cinq domaines précis :

- la conscience de soi : apprendre à (re)connaitre ses émotions et d'évaluer ses forces et ses défis;
- l'autogestion émotionnelle : apprendre à gérer ses émotions, son stress ; comment se motiver et par exemple établir et de réaliser ses objectifs;
- la sensibilisation sociale : apprendre à identifier les émotions des autres, de faire preuve d'empathie et de comprendre d'autres perspectives;
- les compétences relationnelles : apprendre à communiquer dans le cadre socioculturel du moment, à résoudre des conflits, à travailler, jouer et apprendre ensemble;
- la prise de décision responsable : apprendre à évaluer les conséquences potentielles de nos choix

Ces compétences constituent ce qu'on appelle l'apprentissage socio-émotionnel, une approche pédagogique qui pourrait être le moyen de remédier à la situation des adolescents allophones migrants ou réfugiés à Chypre. Un projet a été mis en place pour 2022 sur ce schéma.

Références

BOURHIS, R. Y., MOISE, L. C., PERREAULT, S., et SENECAL, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology,* 32, 369-386. http://dx.doi.org/10.1080/002075997400629

GOLEMAN D. (1996), *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Paperback.

SALEHY Z., MAHMUD Z., et AMAT S. (2013). Immigration and Iranian Couples in Malaysia *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 850- 854

SPAËTH V. (2014). La question de l'Autre en didactique des langues, *Glottopol*, 23, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation http://glottopol.univ-rouen.fr/Numero23

ZARATE G. (1993). Le séjour d'un an à l'étranger des enseignants: expérience de l'entre-deux social, *Cahiers de linguistique sociale* 23, 11-32.

Titre : Agir ensemble pour une plus grande maitrise par les étudiants de leur parcours (projet AcCompLi)

Elzbieta Sanojca (Université de Strasbourg, Strasbourg, France, sanojca@unistra.fr) et
Emmanuel Triby (Université de Strasbourg, Strasbourg, France, triby@unistra.fr) (coord.)

Louis Durrive, (Université de Strasbourg, Strasbourg, France, louis.durrive@unistra.fr)
Dominique Kern, (Université de Haute Alsace (UHA), Mulhouse, France, dominique.kern@uha.fr)
Maël Loquais, (Université de Rennes2, Rennes, France, mael.loquais@univ-rennes2.fr)
Andrea Morales, (Université de Strasbourg, Strasbourg, France, andream0906@gmail.com)
Brigitte Pagnani (Université de Strasbourg, Strasbourg, France, bpagnani@unistra.fr)[1]

Résumé

En l'inscrivant précisément dans la thématique de ce colloque, l'intention de cette contribution est de présenter les résultats d'une expérimentation pédagogique en licence de sciences de l'éducation ; cette expérimentation vise conjointement le déploiement d'une démarche compétence et une plus grande maitrise de leur parcours par les étudiant.es, afin de pouvoir se construire dans un développement durable. Cette expérimentation a été l'occasion d'un agir ensemble enseignant entre plusieurs enseignants-chercheurs, jusqu'alors réunis plutôt par la recherche. Le projet et sa mise en œuvre se sont nourris de la diversité contenue dans l'équipe pédagogique : diversité de parcours dans la formation, diversité d'expériences professionnelles, diversité des démarches d'intelligibilité de l'activité et de l'apprentissage. Les premiers résultats de cet agir ensemble peuvent se lire, d'abord, à travers le croisement de nos points de vue dans la conception de dispositifs de formation et d'évaluation coordonnés mais différenciés ; ensuite, à travers le tracé et l'élaboration de ponts entre différents « écarts » : travail réflexif et observation de terrains, mais également intentions de

[1] Les auteurs ont tenu à impliquer dans cette proposition de communication tous les participants du projet Accomli (dont cet écrit collectif rend compte).

l'enseignant.e et leur actualisation, projets des étudiant.e.s/des enseignant.e.s… ; enfin, à travers la « part » que chacun.e a tenté d'apporter à l'œuvre commune et qu'il convient d'identifier pour comprendre la richesse des effets produits, au-delà d'une évaluation formelle.

Mots-clés

Acteurs concernés : étudiants, enseignants, chercheurs, compétences sollicitées par l'Agir ensemble.

Resumen

Título. Actuar en conjunto por un mayor dominio de su propia trayectoria de estudiante. (proyecto AcCompLi)

La intención principal de esta contribución es presentar los resultados de una experimentación pedagógica en licenciatura, dirigida conjuntamente al despliegue del enfoque por competencias y a la vez a un mayor manejo de su propia trayectoria por parte de los estudiantes, con la finalidad de inscribirse en una perspectiva de desarrollo sustentable. Esta experimentación, ha sido la ocasión para una acción docente en conjunto entre docentes-investigadores, hasta entonces principalmente reunidos por la investigación. El proyecto y su implementación se nutrieron de la diversidad contenida en el equipo pedagógico: diversidad de trayectorias de formación, diversidad de experiencias profesionales y diversidad de enfoques para la inteligibilidad de la actividad y del aprendizaje. Los primeros resultados de este actuar en conjunto pueden apreciarse, inicialmente, a través del cruce de nuestros puntos de vista, coordinados pero diferenciados, en cuanto a la concepción de dispositivos de formación y de evaluación. Seguidamente, a través de la trayectoria y la elaboración de puentes para las diferentes "distancias" entre: trabajo reflexivo y observación de campo, pero también las intenciones del docente y su actualización, proyectos de los estudiantes y del cuerpo docente… en fin, a través de la "parte" que cada uno ha intentado aportar a la obra conjunta y que conviene identificar para comprender la riqueza de los efectos producidos, más allá de una evaluación formal.

Palabras clave

partes interesadas: estudiantes, docentes, investigadores; competencias requeridas para Actuar en conjunto**.**

1. Problématisation

1.1 Intentions

L'idée générale de cette communication est de présenter le bilan, même provisoire, d'une expérimentation en pédagogie universitaire qui mobilise une double visée - le déploiement de la démarche compétence et une plus grande maitrise par les étudiant.e.s de leur parcours – dans la visée d'un développement durable ; elle s'est inscrite dans un projet IDEX formation à l'Université de Strasbourg : le projet AcCompLi, Agir et Accompagner les étudiants par les compétences en licence. Cette expérimentation est l'occasion d'une collaboration entre des professionnels habitués à coopérer sur des projets de recherche plus que sur des activités pédagogiques. Elle est menée par des enseignants qui sont également chercheurs nous avons alors tenté de faire « agir ensemble » le chercheur et l'enseignant qui cohabitent en chacun des membres de l'équipe d'expérimentation : d'une part, en tentant de mettre en œuvre nos approches de l'activité et de l'apprentissage et en interrogeant l'activité des étudiants par le prisme de nos cadres conceptuels ; d'autre part, en mettant en débat entre nous, nos découvertes et nos hésitations. C'est cet aspect de la collaboration entre enseignants-chercheurs qui est l'objet central de cette contribution.

1.2 Constats

L'ouverture de la licence de sciences de l'éducation conduit à une orientation très précoce de l'immense majorité des étudiants, dès l'obtention du bac et l'entrée en L1, vers le Master MEEF (métiers de l'enseignement, l'éducation, la formation) 1er degré (enseignement à l'école primaire). Cela ne peut être un choix vraiment raisonné, mûri, mais plutôt l'effet d'une persévérance inquiète de leur devenir. Ainsi, un parcours en « tuyau d'orgue » attend les étudiants entrant ensuite en L3 (parcours E3) : ils sont voués à aller jusqu'au Master MEEF, obligés de réussir le concours et terminer leur master ; sinon, la réorientation est difficile.

La pré-professionnalisation en licence est à repenser : elle ne peut plus être un enseignement ou un dispositif en marge de la formation résolument « générale », mais une orientation générale de la formation pensée en termes de dispositions à la professionnalisation, dans les champs de l'éducation, la formation, l'accompagnement, l'insertion, la médiation. À travers un 2ème parcours en L3 (« CFCI » : Conseil Formation Compétences Ingénierie), une « alternative » à l'enseignement est proposée, ouvrant la possibilité d'une nouvelle orientation.

Celle-ci ne doit pas se poser comme une orientation par défaut ou même un « deuxième choix », mais comme l'occasion de construire un réel projet de formation.

2. Cadre de questionnement et son idée directrice

« Accomplir » la démarche compétence dans les licences généralistes implique de penser simultanément les activités, les situations d'apprentissage et les modalités d'évaluation des compétences (Berthiaume et al., 2011, 2012, 2017 ; Jonnaert, 2011) ; c'est la condition notamment pour entrer dans la perspective de construction d'une professionnalité ouverte chez les étudiant.es (Durrive, 2018).

Les étudiants n'embarqueront dans la démarche compétences que si nous sommes capables d'engager une dynamique collective, basée sur des relations de collaboration entre les étudiants pour développer leur intelligence des situations (Jobert, 1999) et, conjointement, entre les enseignants-chercheurs. L'implication des étudiants sera soutenue par la mise en débats de la finalité de la formation ; la définition explicite d'objectifs de formation validables et/ou évaluables ; des situations de formation qui autorisent la collaboration et valorisent les différences ; des ressources sociocognitives qui préservent la diversité des savoirs, et soumettent les savoirs de référence à la problématisation et les savoirs d'expérience à la réflexivité (Albero et Nagels, 2011 ; Mayen, Métral, Tourmen, 2010 ; Zarifian, 2001).

Le passage à la formation par les compétences constitue l'occasion d'une mise en question de l'articulation entre les fonctions d'enseignant et de chercheur (Tremp et Hildenbrand, 2012) pour les praticiens engagés dans l'expérimentation (Rege-Collet et Berthiaume, 2009), tant dans la construction des enseignements que dans les pratiques d'ingénierie des formations dans le supérieur (Charlier et Lambert, 2019).

L'agir ensemble est d'autant plus productif et constructif qu'il implique des personnes différentes par leur point de vue et leur mode d'engagement dans l'action commune. Faire de nos diversités – de formation, de champ d'intervention, d'ancrage théorique, de point de vue sur l'expérimentation pédagogique… - une force mais également l'occasion d'une prise de conscience de ce qui nous différencie et pourtant nous fait travailler ensemble. Cette prise de conscience permet d'identifier les formes de conceptualisation de l'agir ensemble dans une expérimentation pédagogique, particulièrement lorsqu'elles concernent explicitement la question du développement des compétences et la capacité de s'orienter dans un parcours (Pastré, 2011).

3 Les modalités de l'expérimentation

3.1 Terrain

L'expérimentation a concerné uniquement la L3 et son parcours CFCI et, dans ce parcours, uniquement certains « cours », particulièrement trois d'entre eux :

- un enseignement orienté plutôt sur l'analyse de l'activité et les démarches qui permettent d'en faire l'occasion de découvertes et d'apprentissage, et d'interroger conjointement son rapport au savoir ;
- un enseignement tourné plutôt vers la mobilisation de la collaboration pour construire son point de vue et développer des connaissances sur les activités de formation et d'accompagnement ;
- un enseignement centré sur un concept, la relation de formation, et l'exercice de la capacité à argumenter comme moyen de lui donner sens et forme, et structurer les représentations d'un champ professionnel en émergence.

Chaque enseignant s'est ainsi attelé à l'élaboration d'une démarche interrogeant simultanément le sens de l'activité et la capacité de se construire un point de vue ; à la conception de situations d'apprentissage recourant à la problématisation et aux ressources de l'interaction entre pairs, l'observation et la prise de parole ; à la construction d'instruments d'évaluation et de saisie des compétences en train de se faire (portfolios, livret d'activité, la professionnalité en devenir.

Cet engagement dans l'action avait été préparé en amont dans une équipe élargie à des collègues déjà impliqués par ailleurs dans ce type de démarche, puis accompagné tout au long de l'expérimentation par des moments de régulation et surtout de moments de restitution dans différentes manifestations scientifiques ou/et pédagogiques.

3.2 Matériaux recueillis et méthodologie de traitement

Ce sont les traces d'une expérimentation par une équipe :

- travaux intermédiaires de restitution des résultats dans des colloques, journées d'études, rencontres pédagogiques ;
- comptes-rendus des réunions de coordination ;
- supports d'intervention des EC expérimentateurs et recueils de l'évaluation des étudiants.

La méthodologie de traitement a essentiellement consisté en l'analyse thématique des matériaux à partir de l'idée directrice, puis à la mise en discussion des résultats dans le cours même de leur émergence.

4. Résultats circonstanciés (en rapport à l'agir ensemble)

À partir de celle de l'agir ensemble, des figures émergent définissant trois champs pour une collaboration entre chercheurs enseignants dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique visant une transformation durable des pratiques d'enseignement :

- *S'entre-agir* avec un certain point de vue. Agir selon un certain regard, particulier à chacun de nous, en tenant compte du regard des autres intervenants pour rejoindre un projet commun de formation. Ce croisement s'est traduit par la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation par les compétences diversifiées par leurs temporalités et leurs modalités d'évaluation, en articulation avec les temporalités de l'apprentissage des étudiants et la diversité de leurs savoirs en jeu.
- *Construire des ponts*. Agir en recherchant la liaison, la traversée des espaces et des frontières, le déplacement et la mobilité. Ainsi, certains « écarts » ont émergé rendant nécessaires le tracé et l'élaboration de différents ponts, afin de travailler à réduire ces écarts ou à mieux les gérer : entre le travail réflexif et l'observation sur le terrain, entre l'activité théorique et la compréhension du travail réel, mais également entre les intentions de l'enseignant (chercheur) et leur actualisation, entre projets des étudiant.e.s et ceux des enseignants (chercheurs).
- *Faire sa part*. Agir en participant à l'édifice commun, s'ajuster aux autres en apportant une part toujours et forcément insuffisante tant qu'elle reste isolée. C'est ainsi que l'on peut comprendre la richesse des effets produits, au-delà de la matière formellement évaluable.
- *Penser la durabilité*. Par l'explicitation de ce qui fait communs de leur agir ensemble, les enseignants expérimentateurs tentent d'installer cette transformation des pratiques d'enseignement dans la durée.

C'est dans cet ensemble de figures qui constituent autant des formes de conceptualisation que se révèle le plus justement la dualité de l'être professionnel de l'enseignant-chercheur quand il est embarqué dans la pédagogie universitaire.

Références bibliographiques

Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation. *Travail et apprentissages, 12*, 94-119.

Berthiaume, D. et Rege-Colet (dir.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur. Repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.

Durrive, L. (2018). L'homme et son milieu de travail : l'insertion professionnelle avec l'éclairage de Georges Canguilhem. *Ergologia, 20*, 117-139.

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer la compétence ? *Éducation et formation, e-295*, 32-43.

Mayen, P., Métral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Référence pour les référentiels. *Recherche et formation, 64*, 31-46.

Anatomie d'une approche-programme en formation d'enseignants en éducation physique

Valérie Michaud
Professeure titulaire
Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada
valerie.michaud@fse.ulaval.ca

Jocelyn Gagnon
Professeur titulaire
Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada
jocelyn.gagnon@fse.ulaval.ca

Denis Martel
Professeur titulaire
Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada
denis.martel@fse.ulaval.ca

Benoit Tremblay
Professeur adjoint
Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada
benoit.tremblay@fse.ulaval.ca

Luc Nadeau
Professeur titulaire
Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada
luc.nadeau@fse.ulaval.ca

Résumé

Les programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises ont pour mission d'habiliter de futurs enseignants à exercer treize compétences professionnelles (MEQ, 2020). Or, les impératifs du développement de compétences sont peu compatibles avec l'approche compartimentée des cours universitaires, souvent indépendants les uns des autres au sein d'un programme. En fait, offrir une véritable formation par compétences oblige un travail en collégialité pour passer d'une approche-cours à une approche-programme où prédomine un projet collectif de formation plutôt que l'isolement de chaque formateur (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Le Département d'éducation physique (Université Laval) offre depuis près de 25 ans des programmes de formation qui s'inscrivent dans une approche-programme, dont le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS). Nous sommes conscients qu'il n'y a pas d'approche-programme universelle et qu'il est utopique de croire qu'il existe des approches-programme pures où tous les formateurs sont engagés de façon aussi intense et assidue dans les étapes de développement, d'implantation et de régulation d'un programme. Toutefois, nous croyons que notre témoignage pourra susciter l'intérêt et contribuer au processus de réflexion de ceux et celles qui souhaitent s'engager dans une telle démarche de travail en collégialité.

Trois mécanismes de travail en collégialité favorisent la mobilisation des formateurs au sein de l'approche-programme au BEÉPS: (1) la concertation lors de rencontres formelles (comité de programme, sous-groupes de travail) et informelles; (2) la collaboration pour élaborer des activités d'apprentissage, des stratégies d'enseignement et d'évaluation ou pour intervenir simultanément ou en succession cohérente au sein d'un même cours; (3) l'apprentissage par compagnonnage où des collègues s'enseignent entre eux, selon leur expertise, des méthodes d'enseignement, des modalités d'évaluation, des procédures de gestion particulières, etc. La mobilisation des étudiants, une condition souvent absente puisque bon nombre d'étudiants se montrent réfractaires aux formations reçues à l'université (Desjardins, 2013; Legendre, 2013), constitue également une pierre d'assise de l'approche-programme. Des dispositions et des stratégies particulières ont été implantées afin de mobiliser davantage les étudiants. Par ailleurs, créer une approche-programme où tous les formateurs s'engagent avec la même ferveur et selon les mêmes modalités relève de l'utopie. En fait, il existe diverses catégories de formateurs et leur intérêt pour le travail en collégialité, leur aptitude à tolérer l'ambiguïté engendrée par les

discussions de groupe et leur capacité à adopter une posture d'apprenant constituent des déterminants de la nature de leur implication. Enfin, des contraintes institutionnelles (ressources professorales insuffisantes, reconnaissance mitigée de l'enseignement) ou individuelles (insécurité face à des personnes plus aguerries en matière de formation professionnelle, propension naturelle pour l'individualisme) constituent des limites au déploiement de l'approche-programme au BEÉPS. En conclusion, nous avons constaté, à l'instar de Prégent et al. (2009), que l'approche-programme constitue une voie de travail plus exigeante et déstabilisante que l'approche-cours. Nous pouvons cependant témoigner que les efforts consentis et les compromis assumés par les collègues ont eu un impact manifeste sur l'engagement dans le projet de formation, autant pour les enseignants que pour les étudiants.

Abstract

The mission of teacher educator programs in Quebec universities is to enable future teachers to exercise thirteen professional competencies (MEQ, 2020). However, the requirements of competency development are hardly compatible with the compartmentalized approach of university courses, which are often independent of each other within a program. Offering real competency-based training requires teamwork instead of individual efforts in order to shift from a course-based to a program-based approach (Prégent, Bernard and Kozanitis, 2009). For nearly 25 years, the Department of Physical Education (Université Laval) has been offering PETE and Coach education programs that are part of a program-based approach, including the Baccalauréat en Enseignement de l'Éducation Physique et à la Santé (Bachelor's degree in Physical and Health Education), known as BEÉPS. We are aware that there is no universal program-based approach and that it is unrealistic to believe that there are pure program-based approaches where all teacher educators are as intensely and diligently involved in the development, implementation and regulation of a program. However, we believe that our testimony will be able to arouse interest and contribute to the reflection process of those who wish to engage in such teamwork.

Three mechanisms of teamwork promote the engagement of teacher educators within the program-based approach at BEÉPS: (1) consultation during formal meetings (e.g. program committee, working groups) and informal meetings; (2) collaboration to develop learning activities, teaching and assessment strategies or to intervene simultaneously or in consistent

sequence within the same course; (3) apprenticeship through companionship where colleagues teach each other, according to their expertise, teaching methods, assessment modalities, and specific management procedures. Student engagement, a condition that is often lacking since many students are resistant to the training they receive at university (Desjardins, 2013; Legendre, 2013), is also the cornerstone of the program-based approach. Specific provisions and strategies have been implemented to further engage students. On the other hand, creating a program-based approach where all teacher educators are equally committed to the same terms and conditions is unrealistic. There are diverse categories of teacher educators where their interest in working in a collegial manner, ability to tolerate the ambiguity generated by group discussions and capacity to adopt a learner's attitude are all determinants of the nature of their involvement. Finally, institutional constraints (e.g. insufficient faculty resources, limited recognition of teaching) or individual constraints (e.g. insecurity in the face of more seasoned professional educators, natural propensity for individualism) are limits to the deployment of the program-based approach at BEÉPS. In conclusion, similar to Prégent et al. (2009), we found that the program-based approach is a more demanding and destabilizing way of working than the course-based approach. However, we can testify that the efforts and compromises made by colleagues had a clear impact on the commitment to the training project, both for the teacher educators and students.

Mots-clés
création de dispositifs de formation, approche-programme, approche par compétences, analyse de pratiques

1. Contexte

Les programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises ont pour mission d'habiliter de futurs enseignants à exercer treize compétences professionnelles (MEQ, 2020). Or, les impératifs du développement de compétences sont peu compatibles avec l'approche compartimentée des cours universitaires, souvent indépendants les uns des autres au sein d'un programme. En fait, offrir une véritable formation par compétences oblige un travail en collégialité pour passer d'une approche-cours à une approche-programme où prédomine un projet collectif de formation plutôt que l'isolement de chaque formateur (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). À cet égard, le Département d'éducation physique de l'Université Laval offre depuis plus

de deux décennies des programmes de formation axés sur le développement de compétences professionnelles, dont le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS). Cette communication présente les caractéristiques d'une approche-programme au sein de ce programme dédié à la formation d'enseignants en éducation physique en milieu scolaire. Loin de vouloir proposer un modèle à reproduire, l'expérience et les témoignages de formateurs dûment engagés sont décrits en espérant contribuer au processus de réflexion de ceux qui souhaitent s'engager dans une telle démarche de travail en collégialité.

2. L'approche-programme comme dispositif de travail pour agir ensemble

En milieu universitaire, le décloisonnement nécessaire pour offrir une formation par compétences empreinte de cohérence ne peut se faire qu'en établissant un dispositif de travail qui favorise la collégialité entre les personnes qui dispensent le programme. En fait, il s'agit de passer d'une approche-cours à une approche-programme. L'approche-cours qui est la plus connue et la plus répandue dans le milieu universitaire constitue :

> *« ... une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul « ses » cours de la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plutôt isolée, dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme. »* (Prégent, et al., 2009, p. 1).

Lors de l'embauche et tout au long de leur carrière, les formateurs universitaires sont presque confinés à l'approche-cours, compte tenu du fonctionnement très traditionaliste des universités en matière d'enseignement. La mise en œuvre de la formation par compétences exige donc un changement d'orientation drastique par rapport à la stratégie usuelle de formation universitaire, qui se fait davantage par découpage de la matière couvrant un champ d'action professionnel.

L'approche-programme correspond davantage aux impératifs d'une formation professionnelle :

> *« Dans ce dernier cas, l'ensemble des cours du programme repose sur un « projet de formation » (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral (professeurs et chargés de cours) et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Personne ne s'y sent vraiment propriétaire*

> *d'un cours, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'études et cela, dans une organisation et sous la direction de personnes qui favorisent la transparence, l'interaction entre les cours et les professeurs, la rétroaction et l'amélioration régulière des divers éléments du programme d'études offert aux étudiants. »* (Prégent et al., 2009, p. 1).

Dans ce type d'organisation de l'enseignement, c'est le projet collectif de formation qui prédomine plutôt que l'isolement de chaque formateur dans son cours.

3. Les mécanismes de travail de l'approche-programme du BEÉPS

Trois mécanismes de travail en collégialité, soit la concertation, la collaboration et l'apprentissage par compagnonnage, favorisent la mobilisation des formateurs au sein de l'approche-programme du BEÉPS. La mobilisation des étudiants constitue également une pierre d'assise du programme.

3.1 La concertation

La concertation prend place lors de rencontres formelles (comité de programme, assemblée départementale, sous-groupes de travail) et souvent de manière informelle au quotidien. Elle se traduit par des échanges très ouverts sur la conception de la formation par compétences, le modèle de formation privilégié, l'approche-programme elle-même, les activités d'apprentissage, les procédures d'évaluation, les cours, les étudiants, etc. Le processus de concertation se traduit aussi par des discussions et réflexions critiques qui permettent de prendre des décisions relatives au développement, à la mise en place et à la régulation des activités du programme.

Au cours des premières années de l'approche-programme, les membres du corps professoral étaient engagés dans un processus de concertation systématique et régulier. Ils s'interrogeaient sur les savoirs académiques et d'expérience qui pouvaient contribuer le mieux à la formation des futurs enseignants en éducation physique. C'était la période de création du programme et il fallait jeter les bases d'un nouveau paradigme de formation jusque-là méconnu pour la plupart des formateurs. Ensuite, la concertation fut étendue au-delà du corps professoral. Certains chargés de cours ont pris une part active aux rencontres de concertation. Ces rencontres ont permis de poursuivre le partage des nouvelles orientations du programme et favoriser la mise en commun

d'expériences de formation. Des formateurs ont ainsi pu faire état d'activités d'apprentissage et de stratégies d'enseignement et d'évaluation expérimentées dans leurs cours pour favoriser le développement de compétences.

Depuis les années 2000, la concertation s'est intensifiée, mais sous une autre forme. Les rencontres en grand groupe sont beaucoup moins fréquentes. Cependant, les moments de partage d'idées, d'échange de points de vue et de réflexion au sein de sous-groupes sont récurrents. Ils se déroulent régulièrement dans le cadre de rencontres formelles ou très souvent lors d'épisodes spontanés, signe que l'approche-programme est vraiment ancrée dans la pratique des formateurs.

3.2 La collaboration

La collaboration au BEÉPS est tangible lorsque des collègues travaillent conjointement à l'élaboration de contenu, d'activités d'apprentissage, de stratégies d'enseignement et d'évaluation. Elle s'observe également lorsque plusieurs interviennent de façon simultanée ou en succession cohérente dans un même cours. Elle est également omniprésente dans le processus d'évaluation formative et sommative des compétences professionnelles. À titre d'exemple, des équipes de formateurs sont mobilisées, à chaque session et dans plusieurs cours, pour évaluer diverses prestations d'étudiants qui constituent des manifestations de compétences.

3.3 L'apprentissage par compagnonnage

L'apprentissage par compagnonnage se vit entre des collègues qui s'enseignent entre eux, selon leur expertise, des méthodes d'enseignement, des modalités d'évaluation, des procédures de gestions particulières, etc. Ce dernier mécanisme contribue fortement au développement et à l'amélioration des compétences des formateurs du BEÉPS. Par ailleurs, l'apprentissage par compagnonnage et la culture de collaboration ont fait émerger ce qu'il est convenu d'appeler des « legs professionnels ». Ainsi, il est arrivé à plusieurs reprises qu'un formateur ayant développé un module de formation fasse don de celui-ci à un collègue afin que ce dernier propose ce module à un moment jugé plus approprié dans le programme. De surcroit, le légataire accompagne son don d'une formation pour le collègue qui sera dorénavant responsable d'offrir ledit module de formation. L'apprentissage par compagnonnage est devenu un mécanisme de travail très important au sein de l'équipe-programme depuis le début des années 2000.

3.4 La mobilisation des étudiants

L'engagement soutenu des étudiants dans leurs études constitue certainement la condition la plus garante du succès d'une formation. Malheureusement, cette condition est souvent absente puisque plusieurs étudiants se montrent réfractaires aux formations qui leur sont offertes à l'université (Desjardins, 2013; Legendre, 2013). Dans ce contexte, il s'avère difficile de les amener à s'investir avec intensité dans leurs études. Des dispositions et des stratégies particulières ont été implantées afin de mobiliser davantage les étudiants considérant qu'ils font partie de l'approche-programme et contribuent à son efficacité.

4. Des types d'implication dans l'approche-programme du BEÉPS

Souhaiter créer une approche-programme où tous s'engagent avec la même ferveur et selon les mêmes modalités relève de l'utopie. D'une part, il existe diverses catégories de formateurs dans un programme, ce qui détermine jusqu'à un certain point les possibilités réelles que chacun a de s'y investir. Seulement au BEÉPS, neuf professeurs, plus de 20 chargés de cours, une dizaine d'auxiliaires d'enseignement, environ 10 superviseurs de stage et plus de 125 enseignants du milieu scolaire contribuent à la formation des futurs enseignants en éducation physique. D'autre part, l'intérêt des formateurs pour le travail en collégialité, leur confiance en ce processus pour améliorer la formation, leur aptitude à tolérer l'ambiguïté engendrée par les discussions de groupe et leur capacité à adopter une posture d'apprenant constituent des déterminants de la nature de leur implication.

Pour visualiser les types d'implication observés dans l'approche-programme du BEÉPS, imaginons une figure formée de trois cercles concentriques. Dans le plus petit cercle, le noyau central, se retrouvent les collègues les plus activement engagés dans l'approche-programme. Plus ce noyau comprend de personnes, plus l'approche-programme a des chances de se déployer. Au BEÉPS, ce noyau est composé de cinq professeurs et un chargé de cours spécialisés en formation professionnelle.

Dans le cercle médian se situe une douzaine de collègues, réguliers ou à forfait, qui s'efforcent d'inscrire leur enseignement dans la perspective du programme et participent aux travaux de

l'équipe-programme. Ces personnes sont des professeurs, des chargés de cours qui assument deux cours ou moins par année, des auxiliaires d'enseignement et certains superviseurs de stage. Le défi pour les membres du noyau central est de maintenir et susciter la concertation, la collaboration et l'apprentissage par compagnonnage chez ces collègues dont l'engagement dans le programme est manifeste.

Enfin, dans le cercle le plus périphérique se trouvent des professeurs peu intéressés, pour diverses raisons, par le travail en collégialité. Des chargés de cours qui enseignent de façon sporadique, les enseignants du milieu scolaire qui accueillent les étudiants-stagiaires et certains auxiliaires d'enseignement font également partie de cette zone distale de l'approche-programme du BEÉPS, notamment parce qu'ils ont peu ou pas d'occasions de rencontrer les membres du noyau central et du cercle médian.

5. Des contraintes qui limitent le déploiement de l'approche-programme du BEÉPS

L'approche-programme du BEÉPS évolue malgré une série de contraintes d'ordre institutionnel ou émergent des individus eux-mêmes.

5.1 Les contraintes institutionnelles

Les ressources professorales insuffisantes constituent la principale limite à l'implantation de l'approche-programme du BEÉPS. En effet, seulement le tiers de la formation au BEÉPS est assurée par des professeurs. Le reste de la formation est assumée par des collègues dont l'implication est très ponctuelle et souvent de courte durée. Cette situation fragilise l'approche-programme. Par ailleurs, la place accordée à l'enseignement dans les fonctions universitaires, notamment pour la promotion, n'incite pas les professeurs à s'engager en collégialité dans une transformation de leur pratique qui demande temps, réflexion et compromis. La tâche professorale, telle que définie en milieu universitaire, encourage davantage à travailler en vase clos pour mieux contrôler son agenda, son cadre de travail et la nature de ses réalisations. En définitive, l'organisation de l'enseignement universitaire incite naturellement à l'adoption d'une approche-cours.

5.2 Les contraintes individuelles

Plusieurs collègues ont une conception traditionnelle de leur rôle de formateur, ce qui les amène bien souvent à considérer l'approche-programme comme un carcan à éviter. La gêne et l'insécurité peuvent aussi atténuer le désir de participer au projet collectif. Enfin, les personnes ayant une propension naturelle pour l'individualisme sont très inconfortables dans un contexte de travail qui valorise le partage, l'intégration et les compromis.

6. Conclusion

L'expérience de travail en collégialité vécue au cours des 25 dernières années pour élaborer, implanter, assurer le suivi et réguler le BEÉPS nous a permis de constater, à l'instar de Prégent et al. (2009), que l'approche-programme constitue une voie de travail plus exigeante et déstabilisante que l'approche-cours. Nous pouvons cependant témoigner que les efforts consentis et les compromis assumés par les collègues ont eu un impact manifeste sur l'engagement dans le projet de formation, autant pour les formateurs que pour les étudiants.

Par ailleurs, notre expérience singulière nous autorise à affirmer qu'il n'y a pas d'approche-programme universelle. De même, il est utopique de croire qu'il existe des approches-programme pures dans lesquelles tous les formateurs sont engagés de façon aussi intense et assidue dans les étapes de développement, d'implantation et de régulation d'un programme. Chaque approche-programme comporte ses propres mécanismes de travail et est fortement teintée par le contexte dans lequel est dispensé le programme et par les aspirations, intérêts et capacités des formateurs.

Références bibliographiques

Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), "Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances" (p. 23-38). Bruxelles : De Boeck.

Legendre, M.-F. (2013). Comment les résistances des étudiants aux théories de l'apprentissage et du développement peuvent-elles interpeller les formateurs? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 173-190). Bruxelles : De Boeck.

Ministère de l'Éducation du Québec (2020). Référentiel de compétences professionnelles. La profession enseignante. Québec : Gouvernement du Québec.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). "Enseigner à l'université dans une approche programme : un défi à relever". Montréal : Presses internationales Polytechnique.

.

Atelier Co-Lab "Escape the Classroom"

Cédrick Béler, Pascale Chiron, Xavier Desforges, Philippe Fillatreau, Laurent Geneste, Thierry Vidal
Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tarbes, France
Courriel de l'auteur correspondant : laurent.geneste@enit.fr

1 Résumé

L'atelier présenté vise à faire partager notre expérience de la mise en place d'un enseignement innovant d'algorithmique et programmation de niveau L1 pour des étudiant·e·s ne se destinant pas, a priori, à un métier du numérique.

L'objectif général de notre démarche est d'expérimenter l'introduction d'un élément de motivation additionnel en scénarisant une partie de la formation en exploitant les ressorts des Escape Games (scénarisation, collaboration, résolution d'énigmes). Le principe de la résolution d'énigmes est particulièrement bien adapté à une intégration dans une formation d'algorithmique et programmation, naturellement orientée vers la résolution de problèmes. L'intérêt d'une scénarisation est, d'une part, de renforcer la motivation des étudiant·e·s et, d'autre part, de faciliter et favoriser une démarche collaborative en résolution de problèmes.

Dans le cadre de deux projets lauréats de l'appel à projets BIP (Bonus Innovation Pédagogique de Toulouse INP) en 2019 (Escape the Classroom) et en 2020 (Escape the Classroom reloaded), nous avons scénarisé quatre séances de TP de 3h chacune. Les quatre scénarios développés ont été expérimentés, dans un premier temps sur un périmètre réduit (1 enseignant, 2 groupes de TP), puis sur un périmètre plus large (6 enseignant·e·s, 14 groupes de TP).

2 Abstract

The presented workshop aims at sharing our experience in setting up an innovative teaching of algorithmic and programming at L1 level for students not destined, a priori, to a digital profession.

The general objective of our approach is to experiment with the introduction of an additional motivational element by scripting a part of the training course using the drivers of Escape Games (scripting, collaboration, puzzle solving). The principle of puzzle solving is particularly well suited to integration into an algorithmic and programming course, naturally oriented towards problem solving. Scripting can help to motivate the students and, on the other hand, to facilitate and foster collaborative problem solving.

Within the framework of two winning projects of the BIP (Bonus Innovation Pédagogique de Toulouse INP) call for projects in 2019 (Escape the Classroom) and BIP 2020 (Escape the Classroom reloaded), we have scripted four Practical Work (PW) sessions of 3h each. The four developed scenarios were experimented, first on a reduced scope (1 teacher, 2 PW groups), then on a larger scope (6 teachers, 14 PW groups).

3 Mots-clés

Les modes d'agir ensemble (comment faire ?) ; Créations de dispositifs de formation ; Formation et usages du numérique ; jeu

4 Contexte, fondements de la démarche et objectifs

Le dispositif pédagogique proposé s'inscrit dans le cadre d'un enseignement d'algorithmique et de programmation pour des étudiant·e·s dont l'informatique n'est pas au cœur de l'objectif de formation. A titre d'exemple, les étudiants de l'École Nationale d'Ingénieurs de Tarbes (ENIT), cherchent avant tout à se former en Génie Mécanique et en Génie Industriel et l'informatique reste pour beaucoup une discipline d'appui, non centrale.

L'objectif global de l'enseignement concerné est de permettre aux étudiant·e·s de concevoir et de réaliser un code informatique mettant en œuvre des concepts de base de la programmation (variables, affectation, instructions conditionnelles, instructions itératives, collections (listes) et modularité (fonctions)). Le langage de programmation utilisé est le langage Python.

La résolution de problèmes à l'aide d'algorithmes et de programmes est complexe à appréhender et nécessite un effort important d'apprentissage. Nous avons constaté que des étudiant·e·s perdent parfois leur motivation devant cet effort à accomplir et nous avons souhaité élaborer un dispositif de renforcement de la motivation pour faciliter cet apprentissage.

Selon (Viau, Joly, & Sherbrooke, 2001), trois leviers permettent d'améliorer la motivation des étudiants :

- la contrôlabilité (disposer de choix d'actions),
- l'intérêt et le sens de l'action (contextualisation, usage),
- la capacité à se sentir capable de réaliser cette action.

Les Escape Games permettent d'agir de manière très naturelle sur ces trois leviers et ainsi stimuler la motivation. L'utilisation des Escape Games dans une optique pédagogique est assez récente mais des résultats d'études scientifiques tendent à justifier leur intérêt pour la motivation et le travail collaboratif. Par exemple dans (Cain, 2019) il est relevé que (traduit) : "Par rapport à une expérience typique en classe, 91% (n = 126, nombre de répondants) des participants ont indiqué qu'ils étaient plus engagés dans la réflexion sur les problèmes, 84% (n = 116) qu'ils étaient plus impliqués dans la discussion au sujet de la résolution des problèmes, et 89% (n = 123) qu'ils ont davantage apprécié l'activité Escape Game. En ce qui concerne le travail d'équipe, 93% (n = 129) étaient d'accord avec l'affirmation "Mon équipe a travaillé en collaboration pour résoudre les problèmes de cet escape game" et 91% (n = 126) étaient d'accord avec l'affirmation "Tous les membres de mon équipe ont joué un rôle actif dans la résolution des problèmes de cet Escape Game".

Dans le domaine plus spécifique de l'apprentissage de la programmation dans l'enseignement supérieur, un constat analogue est fait dans (López-Pernas, Gordillo, Barra, & Quemada, 2019) (traduit) : "Cet article rapporte les résultats d'une étude de cas dans laquelle un Escape Game éducatif a été réalisé dans le cadre d'un cours de programmation dans un établissement d'enseignement supérieur. Ces résultats fournissent, pour la première fois, un aperçu de l'efficacité pédagogique de l'utilisation d'Escape Games éducatifs pour l'enseignement de la programmation. Sur la base de ces résultats, on peut suggérer qu'une utilisation appropriée des Escape Games éducatifs peut avoir des impacts positifs significatifs sur l'engagement et l'apprentissage des étudiants dans les cours de programmation".

Sur la base de ces constats et de notre expérience antérieure, nous avons mis en place un dispositif pédagogique destiné à renouveler l'enseignement concerné en s'appuyant sur des séances de Travaux Pratiques scénarisées utilisant les ressorts des Escape Games. Ainsi les acquis d'apprentissage visés restent identiques, mais nous avons souhaité, par un renforcement de la motivation, qu'ils soient acquis par un plus grand nombre d'étudiant·e·s. En outre, dans la mesure où les Escape Games se prêtent bien à la collaboration et l'entraide,

nous avons souhaité également développer cette compétence transversale, auparavant peu présente dans cet enseignement.

L'enseignement de l'algorithmique et de la programmation au premier semestre à l'ENIT est construit autour d'un ensemble de Cours-TD (groupes de 24 étudiant·e·s avec des exercices d'applications directs des concepts abordés) et de TP (groupes de 12 étudiant·e·s). Le séquencement actuel est de 3 Cours-TD de 2h, suivis d'1 TP de 3h, puis 4 Cours-TD de 2h suivis d'1 TP de 3h, pour un total de 20h d'enseignement. Un support d'enseignement a été conçu et réalisé par l'équipe pédagogique ; il contient à la fois une présentation du cours et des exercices de Travaux Dirigés (Figures 1 et 2)



Figure 1 : Support de cours



Figure 2 : Support de TD

5 Dispositif pédagogique proposé

Dans cette section nous présentons, dans un premier temps, comment un scénario existant est utilisé (côté étudiant·e·s) puis, dans un deuxième temps, comment les scénarios sont produits (côté enseignant·e·s).

5.1 Exploitation d'un scénario

Chaque scénario met en scène 6 personnages différents, chacun joué par un·e étudiant·e. À chaque personnage est associée une trajectoire spécifique (appelée "branche scénaristique") au sein de l'aventure scénarisée. Chaque branche est constituée de séquences narratives mettant le personnage en situation et de transitions nécessitant la résolution d'énigmes. Dans le cadre de l'enseignement d'algorithmique et programmation ces énigmes sont résolues par l'écriture de codes informatiques. Afin de faciliter le travail des étudiant·e·s, des squelettes de codes sont en général fournis et ils sont utilisés comme point de départ pour l'écriture du code permettant de résoudre l'énigme et de progresser dans la branche suivie. Un exemple d'élément de séquence narrative et de code source fourni est donné ci-après.

Exemple de portion d'une branche scénaristique

> *Lorsque vous avez réussi à entrer dans le système d'information de l'organisation Copernicus, c'était un grand succès pour l'agent secret que vous êtes maintenant.*
> *Vous avez trouvé des milliers de documents mais ceux qui semblent les plus intéressants sont incompréhensibles... L'un d'eux attire votre attention : il est écrit "Latitude : 9.9ABC" et "Longitude : -83.8EFG", le symbole $\sum$ puis deux suites de mots, en anglais.*

En réfléchissant vous pensez que ces mots en désordre cachent peut être quelque chose d'enfoui. Vous décidez de compter le nombre de lettres de chaque mot et d'en faire la somme. Vous commencez à saisir chaque ensemble de mots dans deux listes séparées, une pour la Latitude et l'autre pour la Longitude. C'est fastidieux à réaliser mais vous avez enfin le résultat dans le fichier `room1A.py`.
Maintenant il faut décoder tout cela, à vous de jouer !

Exemple de squelette de code source associé (contenu de `room1A.py`)

```
Latitude=['their', 'a', 'has', 'on', 'tend', 'different', ...]
Longitude=['they', 'can', 'their', 'else', 'few', 'one', ...]
#  ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ Début de votre code ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
#  ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ Fin de votre code   ↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑
```

Certaines étapes incitent les étudiants qui ont avancé rapidement à collaborer avec ceux qui ont progressé plus lentement. Pour cela, des synchronisations entre branches scénaristiques sont prévues (et forcées par le scénario) en demandant deux informations aux joueurs : d'une part une information construite par eux-mêmes et, d'autre part, une information construite par un ou plusieurs autres étudiant·e·s. Ainsi, le passage à la suite du scénario ne pourra se faire que si l'ensemble des étudiant·e·s concerné·e·s a réussi à trouver la solution et nous recherchons un équilibre entre l'autonomie et l'entraide lorsque cette situation se présente.

Par exemple, dans un des scénarios, les 6 personnages sont envoyés dans 3 époques différentes (Préhistoire, Rome antique et Deuxième guerre mondiale). Ils doivent d'abord progresser individuellement puis collaborer avec un autre personnage dans la même époque, pour retrouver finalement tous les joueurs dans le présent et trouver de manière collective un code à 6 chiffres permettant d'ouvrir un coffre (Figure 3).



Figure 3 : Coffre et cadenas

5.2 Création d'un scénario

Un système de génération de scénarios basé sur l'utilisation d'outils libres et de technologies modernes (emacs, org-mode, reveal.js) a été élaboré. Emacs est un éditeur de texte qui permet, en utilisant un mode spécifique d'édition appelé 'org-mode', de structurer facilement le scénario comme illustré sur la figure 4 où l'on peut observer, pour un personnage (en bleu), la branche scénaristique décomposée en étapes (en vert), elles-mêmes décomposées en petits éléments scénaristiques (en orange). A l'intérieur de ces éléments, on trouve en général un texte et une image de fond. Le scenario peut alors être exporté sous forme de pages web en utilisant la technologie reveal.js pour formater ces pages (figure 5). Ces pages sont ensuite mises à disposition de toutes et tous sur un serveur web. Les scénarios deviennent accessibles simplement via un navigateur web ce qui facilite le déploiement et la mise à jour.



Figure 4 : extrait d'un scénario

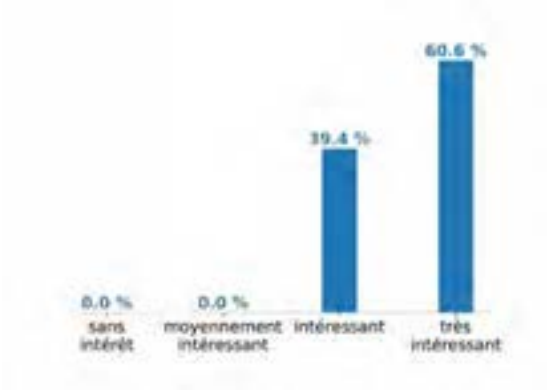


Figure 5 : extrait d'un scénario

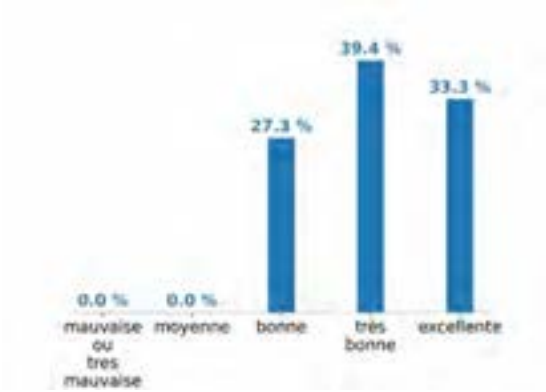
6 Résultats obtenus

Les quatre scénarios développés ont été expérimentés, dans un premier temps sur un périmètre réduit (1 enseignant, 2 groupes de TP), puis sur un périmètre plus large (5 enseignant·e·s, 14 groupes de TP). Au total cela représente une expérimentation sur 5 semestres, avec deux scénarios expérimentés par semestre. Certaines expériences ont été réalisées en présentiel et d'autres à distance. Les résultats obtenus en termes de motivation sont nettement perceptibles et l'engagement des étudiant·e·s dans la programmation significativement amélioré. Afin d'avoir une vision plus quantifiée de ces observations, nous avons soumis un formulaire d'évaluation à un panel d'étudiant·e·s. Les 33 réponses obtenues ont conduit aux résultats suivants (Figure 6) :

Quelle est votre opinion globale sur les TP scénarisés ?



Comment jugez vous la qualité de ces TP scénarisés



Avez vous trouvé que les TP scénarisés renforcent votre motivation en séance ?

Avez vous apprécié l'aspect collaboratif (possibilité pour les étudiants de coopérer) du jeu ?

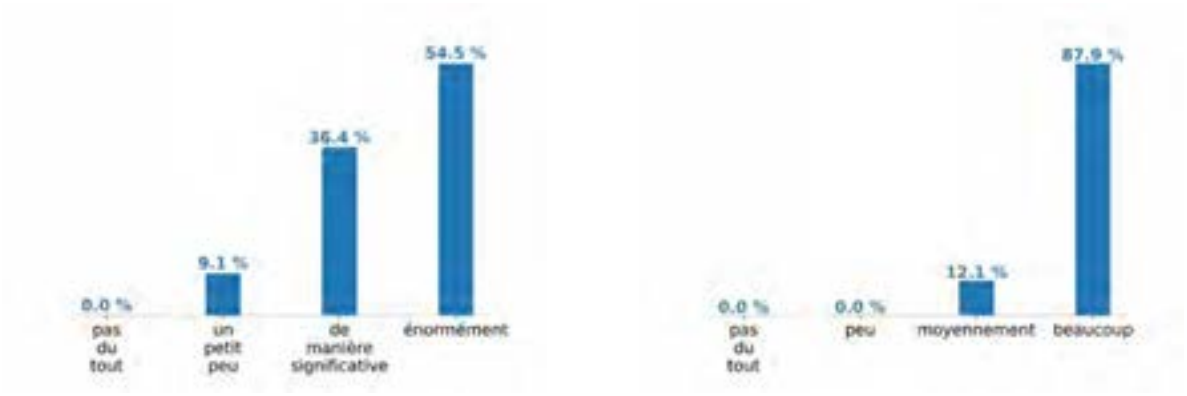


Figure 6 : Résultats de l'enquête

Sur un plan plus qualitatif, nous avons demandé aux étudiant·e·s d'exprimer librement leur avis sur les TP scénarisés. Voici quelques retour d'expérience transmis par les étudiant·e·s :

- « Je trouve que ces TP permettent une bonne consolidation des notions de cours, d'une manière complémentaire à celle des TD, et dans une ambiance propice à la coopération. »
- « Je trouve le concept intéressant et l'aspect collaboratif benefique pour des futurs ingenieurs, j'espère que les prochaines promotions auront cette chance aussi »
- « J'ai trouvé intéressante la manière de scénariser les TP, qui permet de donner plus de sens à ce que que l'on fait, et cet aspect ludique est justement ce qui nous manque dans une formation très théorique en comparaison avec d'autres matières par exemple. »
- « C'est très immersif et ludique ce qui fait passer très vite les 3h. Les thèmes sont bons ainsi que l'écriture. J'ai beaucoup apprécié de procéder comme ça. J'avais déjà fait de l'algo et programmation avant d'arriver à l'ENIT mais cela ne m'avait jamais plu et je n'accrochais pas. Cependant avec vous j'ai énormément progressé et pris goût parfois à en faire même si c'est parfois frustrant. »
- « J'ai bien aimé ces TP scénarisés, on incarne des personnages et il y a une petite aventure à faire tout en lien avec de la programmation, on s'amuse tout en travaillant et le fait de devoir dépendre des autres élèves pour continuer le scénario motive beaucoup. »
- « Il faudrait réduire la difficulté des premières épreuves, qui peuvent bloquer l'élève, et l'empêcher de faire les épreuves suivantes. De plus, il faudrait permettre de revenir à l'image précédente après avoir rentré une réponse incorrecte. »
- « Merci encore pour ce semestre, je me suis sentie largement progresser dans cette matière »
- « Bonne idée, crée une bonne ambiance dans la salle durant le TP. »
- « Les professeurs sont vraiment très à l'écoute et c'est très agréable de travailler ainsi. »
- « Les TP scénarisés sont une manière amusante et ludique de comprendre le cours, son intérêt et renforcer la collaboration entre les élèves. C'est une excellente idée ! »

7 Atelier proposé et public visé

L'atelier que nous proposons sera destiné à faire découvrir l'approche développée. Afin de ne pas limiter l'expérimentation au seul public en capacité de coder des algorithmes, le scénario sera adapté pour permettre à un plus large public d'y participer. Nous avons expérimenté un scénario court (20 minutes environ) lors de la Fête de la Science 2021

(environ 200 particpantes dans des sessions de 10 à 25 personnes). Ce scénario, appelé "Pixel", est basé sur la manipulation d'une grille contenant des briques Lego. Il ne nécessite pas de compétences particulières en programmation et sera étendu pour l'atelier Co-Lab "Escape the Classroom".

Au cours de l'atelier, il sera possible de découvrir l'ensemble des dimensions de l'approche proposée (technologies utilisées, phases coopératives, résolution d'énigmes, scénarisation).

8 Conclusion et perspectives

Nous avons présenté dans cet article un dispositif pédagogique destiné à augmenter la motivation des étudiant·e·s pour la pratique de l'algorithmique et de la programmation. Ce dispositif, inspiré des Escape Games et en exploitant les ressorts principaux (scénarisation, collaboration, résolution d'énigmes), a été construit et expérimenté avec succès à la fois en présentiel et en enseignement à distance. Les résultats tant quantitatifs que qualitatifs tendent à montrer l'intérêt du dispositif pour cet enseignement.

Au vu du succès obtenu sur la motivation des étudiant·e·s et de l'engagement de l'équipe pédagogique dans la démarche, nous souhaitons désormais améliorer, étendre et rendre plus accessible le dispositif mis en place. Plusieurs pistes sont ainsi envisagées pour le futur :

- exploitation d'objets "matériels" au sein des scénarios par exemple par la création d'artefacts spéficiques en impression 3D. Une première approche a été engagée en ce sens dans le cadre d'un projet international d'étudiants (European Project Semester) mais les restrictions liées à la situation sanitaire n'ont pas permis d'aller jusqu'à la création d'objets.
- aide à une génération plus simple d'un nouveau scénario, en intégrant à la fois la dimension pédagogique (en s'appuyant par exemple sur la taxonomie de Bloom modifiée (Krathwohl, 2002)) et la dimension scénaristique tout en réduisant au maximum l'effort technique (en proposant des modèles notamment), de manière à permettre à d'autres personnes d'élaborer aussi facilement que possible leurs scénarios ou de contribuer à l'amélioration de scénarios existants.
- diffusion des scénarios (code source et résultat de l'exportation) sous licence libre et partenariat avec des établissements intéressés pour utiliser les outils développés et/ou pour contribuer à la base de scénarios déjà en place.

9 Références

Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *11*(1), 44-50. doi: https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.09.010

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy : An overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), 212-218. doi: 10.1207/s15430421tip4104_2

López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting. *IEEE Access*, *7*, 31723-31737. doi: 10.1109/ACCESS.2019.2902976

Viau, R., Joly, J., & Sherbrooke, U. (2001). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir.* Consulté sur http://www.umoncton.ca/sase/files/sase/wf/wf/documents/presentationViau20082.doc

Au-delà des limites de la co-construction : biais et leviers

Pascaline Delalande et Priscille Hébert

Université de Rennes 1, Rennes, France, pascaline.delalande@univ-rennes1.fr; priscille.hebert@univ-rennes1.fr

Résumé

Le dispositif "Piloter ma formation" est un environnement collaboratif de soutien au pilotage et à la gestion d'une formation conçu et déployé à l'Université de Rennes 1 pour la première fois en 2020. A la genèse de ce projet, l'absence de définition claire des missions des responsables de formation et un vide à combler en termes de soutien à proposer à ces derniers pour les accompagner dans l'exercice de leur fonction, en particulier en phase d'accréditation de l'offre de formation.

A travers la présentation détaillée du projet, des modalités de co-conception, de co-animation et d'adaptation, nous mettrons en lumière les différentes formes et temps de l'agir ensemble et de l'apprendre ensemble au sein de cette expérience collaborative.

Dispositif innovant et expérimental, l'agir ensemble se retrouve dans plusieurs dimensions de ce projet. Notamment dans la méthode de conception : ancrée dans une analyse fine des besoins émergeants du terrain, elle a été pensée et menée de manière "inclusive", en co-construction avec les acteurs concernés de l'université (responsables de formation novices et expérimentés, représentants de la gouvernance, service de pédagogie) mais aussi avec l'appui d'experts "ami-critique" dont nous détaillerons les apports. Quant au dispositif en tant que tel, il propose des situations de développement professionnel et des contenus favorisant l'agir et l'apprendre ensemble des participants. La conception et l'articulation de la plateforme de ressources en ligne avec les ateliers de formation et les communautés de pratiques seront présentés pour identifier les processus en jeu.

Nous aborderons les questionnements soulevés par ce type de démarche de co-conception pédagogique. En particulier la question des données (issues du savoir expérientiel et des représentations des concepteurs, de l'enquête et de la littérature) et des biais qui influencent les orientations prises par les acteurs du projet. Nous nous demanderons notamment si les modalités de co-

construction du dispositif ont réellement permis d'inclure les éléments ayant émergés du collectif. Notre second axe de questionnement nous amènera à interroger l'influence de la démarche de co-conception sur le développement professionnel des acteurs impliqués. Autrement dit, nous nous demanderons en quoi "agir ensemble" nous a permis "d'apprendre ensemble" et quelles conditions ont favorisé ce type de processus.

Abstract

The training project « How to coordinate my university programme » is a collaborative environment supporting the coordination and management of a university program. It was conceived, developed and implemented for the first time in the University of Rennes 1 in 2020.

At the origin of this project was the lack of a clear definition of the education officer's missions. There was also a gap to fill regarding the support that could be brought to them in the performance of their duties, especially in the accrediting phase of the program.

Through the detailed presentation of the project, its co-design, co-hosting and adaptation modalities, we will highlight the forms and times of acting and learning together existing within this collaborative experience.

As an innovative and experimental project, the ability to act together can be found in several dimensions. This is especially true in the chosen design approach. Being anchored in a detailed analysis of the emerging field needs, it was thought and lead in an "inclusive" way. Thus, it was co-designed with the concerned university actors (junior and senior education officers, governance representatives, pedagogy services) but also with the support of experts acting as "critical friends". We will detail their contributions later on.

Regarding the project as such, it offers professional development situations and contents which favour acting and learning together amongst the participants. The design and articulation of the online resources' platform combined with the training workshops and the communities of practice will all be presented in order to identify the processes that are involved.

We will address the questionings raised by this kind of pedagogical co-design method. We will focus on the data (experiential knowledge and perceptions collected through an investigation and scientific literature) and the biases influencing the directions taken by the actors of the project.

We will ask ourselves if the co-design modalities of the project truly allowed the inclusion of the elements which were born within the collective. Our second questioning axis will lead us to interrogate the influence of the co-design method on the professional development of the involved actors. In other words, we will ask how “acting together” allowed us to “learn together” and what kind of parameters favoured this type of process?

Mots-clés

AE dans le champ de l’accompagnement, création de dispositif de formation, appui à l’amélioration de la qualité, co-construction, leadership

1. Co-conception d’un dispositif collaboratif de soutien aux responsables de formation

En prenant appui sur l’expérience du projet “Piloter ma formation”, dispositif de soutien au pilotage et à gestion d’une formation, notre contribution vise à susciter des échanges autour de la question des modalités de co-construction et de co-développement professionnel, de leurs forces et de leurs limites au sein de ce type de projet.

1.1. Contexte et description du projet

Le projet s’inscrit dans le processus d’accréditation de 2022 de l’offre de formation de l’Université Rennes 1. Il vise à apporter un soutien aux responsables de formation qui pilotent ce processus et sont identifiés comme des acteurs indispensables à l’élaboration de la nouvelle offre de formation. Actuellement, il n'y a pas de définition officielle du rôle de responsable de formation et il n’existe pas de dispositif d’accompagnement à l’exercice de cette fonction. Toutefois, lors d’une phase exploratoire préliminaire, nous avons pu identifier les différentes dimensions de la fonction du responsable de formation au sein de notre université :

- garantir la cohérence pédagogique et la qualité de la formation ;
- soutenir les évolutions pédagogiques ;
- coordonner la logistique, l’animation et la promotion de la formation ;
- accompagner les étudiants tout au long de la formation vers leur insertion professionnelle ;

- animer l'équipe pédagogique.

Le projet s'articule avec la politique de mention de l'établissement qui structure les modalités de gouvernance pédagogique des formations, clarifie le rôle et la reconnaissance des responsables de mentions, de parcours et de portails et organise les modalités d'évaluation et d'amélioration continue des formations. Il se structure en étroite collaboration avec les actions de la Direction des Formations et de la Vie Universitaire (DFVU).

Le dispositif s'organise autour de trois modalités de formation et de développement professionnel complémentaires:

- une base de ressources : ensemble de ressources numériques accessibles sur la plateforme en ligne. Chacun peut y chercher les ressources adaptées à ses besoins, à son niveau d'investissement et selon son rythme : témoignages, capsules d'auto-formation, guides, etc. ;
- des ateliers thématiques : formations courtes basées sur des mises en situation, ateliers d'analyse de pratique animés par des enseignants de l'établissement dont la posture de facilitation accompagne la réflexion des participants (gestion des conflits, animation d'équipe, accompagnement au changement...) ;
- des communautés de pratiques : suite de mini-ateliers d'échanges autour de thématiques ciblées, au sein d'un groupe constitué et sur un temps donné (inférieur ou égal à un semestre).

Le dispositif a été expérimenté, pour sa première session, de février 2021 à juin 2021.

2. « L'agir ensemble » dans la conception et l'animation du dispositif

Nous présenterons brièvement les principes qui ont guidé simultanément les modalités de co-conception, d'organisation et d'amélioration continue du dispositif. Ces principes constituent, selon nous, différentes manières de concrétiser « l'agir ensemble » dans toutes les dimensions du dispositif :

- la flexibilité et l'agilité (« just in time, just in mood »): un environnement qui permet de s'adapter et d'apporter les réponses dont les participants ont besoin, au moment où ils en ont besoin ;
- la synergie des expertises de l'établissement: un environnement qui réunit différents acteurs "maison" impliqués dans la qualité des formations : des responsables de

formation expérimentés et novices, des enseignants, des ingénieurs pédagogiques, des représentants des ressources humaines et de la gouvernance ;

- l'ancrage dans les situations vécues : les ressources produites, les ateliers, les communautés s'appuient sur les expériences des acteurs de l'établissement ;
- l'innovation et l'expérimentation: les modalités de formation traditionnelles ne répondant pas actuellement aux besoins des responsables de formation; l'équipe projet a pris le parti de mettre en place une démarche expérimentale, créative et innovante, en contexte situé, dans les travaux de conception du dispositif ;
- les communautés d'apprentissage: en tant que dispositif expérimental, les opportunités d'apprendre « ensemble » ont été saisies au sein même de la conception du dispositif (équipe projet) que lors de sa mise en œuvre avec les ateliers de communautés de pratiques, les ateliers de formation et la production de ressources.

2.1. Construire ensemble : démarche de co-conception du dispositif

La démarche de co-conception s'est traduite par la mise en synergie de différentes équipes de travail complémentaires et plurielles ; ainsi que par la mise en œuvre, dès la genèse du projet, d'une démarche de recherche-action visant à récolter des données permettant de construire un dispositif adapté aux attentes, besoins et contraintes des responsables de formation.

Nous détaillerons la manière dont nous avons procédé pour conduire simultanément le processus de co-construction du dispositif avec les différents acteurs et le processus de recueil de données visant à éclairer, documenter, valider et ajuster les actions.

2.2. Apprendre ensemble : démarche de co-développement professionnel et d'adaptation

L'absence de référentiels sur les fonctions de pilotage et de gestion de formation ainsi que de l'absence d'actions de formation et d'accompagnement au pilotage pédagogique d'une formation, a conduit l'équipe, en charge de concevoir et d'animer le dispositif, à adopter une posture d'apprentissage, de co-construction et d'agilité.

La mobilisation des approches de type “co-développement professionnel” a été expérimentée à la fois dans la conception (ateliers d’analyse de pratiques, séance conseil avec les “amis-critiques”, documentation des actions...), l’analyse (co-construction de la démarche d’évaluation et d’amélioration continue avec un chercheur) et l’animation du dispositif (communautés de pratiques, mini-ateliers d’analyse de situations...).

Nous présenterons les différentes manières dont les apprentissages entre pairs se sont concrétisés et comment le dispositif même, dans son organisation, a soutenu les différentes formes de co-développement professionnel et a tenté de s’adapter aux attentes de ses parties prenantes.

3. Axes de questionnements

L’observation-action en phase de conception, d’animation et d’évaluation de ce dispositif contextualisé nous conduit à retenir trois axes de questionnement.

1. Celui relatif aux données, biais et processus d’objectivation à l’œuvre en situation de co-construction de dispositif. Les données mobilisées par les acteurs lors des ateliers de co-construction, en particulier celles issues de l’expérience et des représentations de ces derniers, sont-elles suffisamment valides et fiables pour construire un dispositif qui réponde aux attentes et préoccupations de l’ensemble des responsables de formation de l’établissement ? Comment recueillir des données complémentaires qui viennent nuancer, valider voire invalider les propositions issues des ateliers de co-construction ? Les acteurs impliqués dans la co-construction sont majoritairement volontaires et engagés dans les transformations pédagogiques de l’établissement, dès lors, comment engager de nouveaux acteurs pour construire ce type de dispositif ? Du travail collectif de co-conception émergent des propositions. On peut se questionner sur les biais de sélection de certaines de ces informations par les porteurs du projet qui influencent les orientations prises. Comment y palier afin de s’assurer que les modalités de co-construction du dispositif permettent vraiment d’inclure l’ensemble des éléments qui émergent du collectif ?
2. Celui relatif aux capacités d’adaptation de ce type d’environnement aux attentes, contraintes et objectifs des parties prenantes. Selon quelles conditions le dispositif est en capacité d’inclure les propositions émergeant du processus de co-conception ? Comment le rendre assez agile et réactif pour rendre

possible l'amélioration continue en boucle très courte et lui permettre de s'adapter selon une dynamique de type "just in time, just in mood" ?

3. Celui relatif aux modalités de co-développement professionnel des différents acteurs impliqués dans le dispositif : En quoi l'agir ensemble favorise-t-il l'apprendre ensemble ? Selon quelles conditions les processus de co-construction favorisent le développement des compétences des différents acteurs impliqués (coordinateurs, membres de l'équipe, participants, gouvernance ? Quels éléments sont susceptibles d'altérer la qualité et les effets de "l'apprendre ensemble" dans ce type de dispositif ?

Références bibliographiques

Dutercq Y., Gather Thurler M. et Pelletier G. (2015) (Dir). Le leadership éducatif Entre défi et fiction. De Boeck

Fanghanel J. (2009). Leadership organisationnel : le rôle des cadres intermédiaires, dans D. Bédard et J.P Béchard (2009) (Dir). Innover dans l'enseignement supérieur. Presses Universitaires de France

Olfa Zaïbet G. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. Management et Avenir, 4(14), p. 41-59

Pascal A., Thomas C. et Romme A. (2009). Méthodologie de « Design Collaboratif » : Une Approche Intégrative. Atelier AIMS Epistémologies et Méthodologies. HAL Archives-ouvertes. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00374980/document

Quiguer S. (2013). Acceptabilité, acceptation et appropriation des Systèmes de Transport Intelligents : élaboration d'un canevas de co-conception multidimensionnelle orientée par l'activité. [Thèse de doctorat. Université Rennes 2]. HAL Archives-ouvertes. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00790392/document

Co-construction d'une conférence-performance comme objet de vulgarisation scientifique

Delphine Sangu

Université de Nantes, Nantes, France, delphine.Sangu@univ-nantes.fr

Marion Le Nevet

Les Majorettes d'Azay-le-Rideau, Nantes, France, mlenevet@gmail.com

Sylvie Pires Da Rocha

Université de Nantes, Nantes, France, sylvie.piresdarocha@univ-nantes.fr

Arnold Magdelaine

Université de Nantes, Nantes, France, arnold.magdelaine@univ-nantes.fr

Résumé

Cette communication propose d'expliciter la démarche de co-création d'un binôme chercheur et artiste d'une nouvelle forme de vulgarisation scientifique, qui est la *conférence-performance*. Après un rapide panorama du contexte dans lequel cette démarche s'est mise en place et les conditions qui ont facilité sa création, nous reviendrons sur les constituants d'une conférence-performance (Valette 2018). Nous déplierons ensuite les phases du processus de co-création (Wallas 1926) à travers l'analyse du carnet réflexif partagé (Lebrun M 2020). Nous finirons par la présentation du processus d'évaluation selon les caractéristiques recensées d'un discours de vulgarisation scientifique (VS) (Delisle 1975, Kapferer et Boss, 1978; Charlot, 1979; Champagne, 1984, Bremond 1973) pour poser les perspectives d'évaluation de cette forme de VS dans l'appropriation d'un propos scientifique dans un environnement non formel de formation (Lucas 1983).

Abstract

This paper proposes to explain the process of co-creation between a researcher and artist pair of a new form of scientific popularization, the *performative lecture*. After a quick overview of the context in which this process was set up and the conditions that facilitated its creation, we will return to the components of a lecture-performance (Valette 2018). We will then unfold

the phases of the co-creation process (Wallas 1926) through the analysis of the shared reflexive notebook (Lebrun M 2020). We will finish by presenting the evaluation process according to the characteristics identified in a popular science discourse (VS) (Delisle 1975, Kapferer and Boss, 1978; Charlot, 1979; Champagne, 1984, Bremond 1973) to pose the perspectives of evaluation of this form of VS in the appropriation of a scientific discourse in a non-formal training environment (Lucas 1983).

Mots-clés

Co-construction, co création, créativité, conférence-performance, vulgarisation.

1. Contexte

Depuis 2019, il est possible pour les enseignants-chercheurs et enseignants titulaires de l'université de bénéficier, d'un dispositif national ayant pour objectif de reconnaître l'investissement pédagogique des personnels de l'enseignement supérieur, le Congé pour Projet Pédagogique (CPP).

Lors de la campagne de CPP lancée par l'Université de Nantes (UN), Mme DS dépose un projet proposant de créer un module de formation à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, à destination des étudiant.e.s de l'UN. Il repose sur deux objectifs (i) la construction d'un parcours de formation sur l'égalité professionnelle niveau Licence - Master - formation doctorale (ii), la co-construction d'une nouvelle forme de diffusion de vulgarisation scientifique sur l'égalité femmes-hommes.

Afin de faciliter le suivi et le développement de leurs projets, les lauréats de cet appel disposent également d'un accompagnement supplémentaire du Centre de Développement Pédagogique (CDP). Ainsi, Mme DS a pu être mise en relation avec le collectif *« Habiter le théâtre »*. Ce collectif animé par le CDP et le Théâtre Universitaire de Nantes (TU), constitué d'artistes et d'enseignants-chercheurs, développe plusieurs axes de travail, dont la co-création de nouvelles formes de diffusion du discours scientifique. En intégrant ce collectif, les membres souhaitant développer une co-construction bénéficient par le CDP d'un suivi supplémentaire sur la méthodologique, l'outillage et analyse de la co-construction. Et aussi, d'un soutien par le TU sur le développement artistique, la production et la diffusion de la forme co-construite.

Ainsi Mme DS a pu débuter le développement d'une co-création de forme de diffusion du savoir avec Mme MLN, comédienne et metteuse en scène dont le champ d'étude et de pratique théâtrale est la conférence performative.

2. Expérimentation de nouvelle forme de diffusion du savoir

2.1 Les constituants d'un discours de vulgarisation scientifique

Un discours de vulgarisation scientifique (VS) est un ensemble de pratiques sociales, empruntant des médias différents (textes, livres, audiovisuels, informatique, expositions...) pour contribuer à l'appropriation de la culture et de la technique par des non-spécialistes diffusé dans des cadres non formels de formation (Lucas, 1983). Le fait que la VS soit diffusée dans des cadres informels de formation ne veut pas dire que celle-ci ne soit pas structurée, ni organisée. En effet celle-ci possède des caractéristiques récurrentes étudiées depuis des années (Delisle 1975, Kapferer et Boss, 1978; Charlot, 1979; Champagne, 1984, Bremond 1973). Ainsi nous retrouvons dans une VS les caractéristiques suivantes :

- les attentes du public et ses pré-acquis
- l'anthropomorphisme
- la reformulation
- la narrativité
- l'omniprésence de l'iconographie
- la relation de faits ou d'événements «vrais .. ou .. fictifs »
- l'agencement en succession temporelle de faits et d'événements

Nous retrouvons également toutes ces caractéristiques dans la forme de la conférence-performance.

2.2 Conférence-performance

Si Mme DS a souhaité expérimenter la création d'une conférence-performance (CP), c'est que cette forme de diffusion fait écho à ses pratiques de recherche et que la forme théâtrale est une pratique déjà observée pour réfléchir sur la question du genre. En effet, du XVIe au XVIIe siècle durant la période du Siècle d'Or en Espagne (Díez Borque JM, 1975), des personnages de femmes, habillées en hommes, donnaient des représentations théâtrales

populaires « corrales de comedias » (Angel M, 2005) pour troubler les espaces de représentation.

Ainsi l'expérimentation d'une CP pour mettre en scène le personnage de Catalina de Erauso, femme s'habillant en homme pour s'engager comme soldat, sous le nom de Alonso Díaz Ramírez de Guzmán et servir sous les ordres de plusieurs capitaines, alignait parfaitement le fond et la forme pour sensibiliser sur l'égalité femmes-hommes auprès du public.

La CP est également l'objet d'étude et de pratique de Mme MLN. Cette forme née dans les années 1960 est à distinguer de la conférence didactique effectuée par un spécialiste sur un sujet. La CP se positionne à la fois dans l'ordre de la sphère publique, du savoir et de la transmission, où l'orateur indique une volonté d'identifier une manière particulière de lier discours et incarnation du discours (Valette 2018). Ainsi dans une CP l'acte est joint à la parole, passant d'un registre à l'autre : narration, description, interprétation, spéculation, impliquant le public et modifiant simultanément le regard porté par ce dernier, engendrant des questionnements, voire des bouleversements profonds.

C'est sur cette base que le binôme a pu co-construire une CP dont la rigueur scientifique manipulée est accentuée par l'expérience de diffusion d'un discours, mêlant cognition, émotion, engagement, sensations et de comportement du corps (Dewey 1934).

3. Outils de suivi d'une co-création

Afin de garder des traces de l'expérience vécue et recueillir des indices de co-création, plusieurs outils ont été proposés par le CDP. Ces outils, pensés comme des objets « frontières », avaient pour but de favoriser l'intercompréhension des univers professionnels d'une comédienne et d'une enseignante (Zarifian, 1996) et la prise de conscience du processus co-création en cours (Schön, 1994).

3.1 Carnet réflexif partagé

Le premier outil est un « carnet réflexif partagé », fonctionnant comme « un outil d'écriture heuristique permettant de construire sa pensée tout en déconstruisant ses représentations liminaires » (Lebrun M 2020). Ce carnet est structuré et guidé par des questions ouvertes qui y sont inscrites. A travers ces questions, le binôme a pu entamer un dialogue écrit. Agissant comme des éléments déclencheurs, ces questions ont pu favoriser la mise en mots des représentations sur leurs métiers, leurs univers, leurs références, leurs envies. Cet outil avait

pour vocation de faciliter la mise en relation et la rencontre entre l'artiste et l'enseignante. La prise de conscience du travail de chacune et son univers sont perceptibles dans les extraits du tableau 1.

Quel est le portrait d'un artiste ? DS : *« Jane Austen ! Pour la finesse de ses observations, la qualité de son écriture et aussi pour les prolongements de son œuvre dans la culture contemporaine, à la fois populaire et savante. En littérature (*Le Club Jane Austen*, de Karen Joy), dans le cinéma (*Le journal de Bridget Jones*, son Mr Darcy c'est LE Darcy d'*Orgueil et préjugés*) sans compter les séries qui s'inspirent, de près ou de loin, de l'univers de Jane Austen (*Chronique de Bridgerton*). Et n'oublions pas le nombre d'études universitaires portant sur les romans de Jane Austen. Ma réplique culte : « Pourquoi sommes-nous au monde sinon pour amuser nos voisins et rire d'eux à notre tour ? » (Mr Bennet, dans* Orgueil et préjugés*) »* MLN : *« Mes références sont plutôt cinématographiques. J'aimerais penser à des femmes, malheureusement elles sont toujours rares dans le patrimoine. Alors je pense à Antonioni, à Fellini, à Mastroianni. Et je réalise que j'ignore tout de ces artistes au-delà de leur œuvre. Est-ce que mon portrait d'un artiste serait un non-portrait ? Pourtant je ne veux pas séparer l'artiste de l'homme, c'est un non-sens. Mais hier comme aujourd'hui, depuis leur œuvre jusqu'à l'hyper-communication, peut-on croire au portrait d'un artiste, celui qu'on perçoit, celui qu'on imagine, celui qu'il tente de nous montrer ? Et si l'artiste était un travailleur comme les autres, un rêveur comme les autres ? »*
Qu'est ce qui est le plus difficile de faire ensemble ? MLN : *« Ce qui m'est le plus « difficile », mais le terme est excessif, je dirais plutôt le moins agréable, pour moi, est de m'opposer à une idée de DS, mais heureusement ce n'est pas arrivé beaucoup, et toujours dans la compréhension mutuelle il me semble. »* DS : « *Suivre le rythme de MLN, travailler à deux en fait. Je travaille habituellement toute seule, à mon rythme. Dans mon département, il y a très peu de réunions, très peu de travail en équipe. Et là j'ai travaillé en sachant que la conférence-performance nous embarquait toutes les deux. J'avais peur de décevoir MLN aussi. Pour moi, c'était un défi, travailler à deux, réussir en peu de temps à créer une relation de travail. Partager mes doutes aussi ce n'était pas évident, car j'avais peur que cela « déteigne » sur MLN. Formuler des doutes, des questions sur la forme, le contenu de ce que j'écrivais, ce n'était pas toujours facile pour moi. »*
Est-ce que tu as pensé (pense) ne pas pouvoir arriver au bout ? MLN *: « Non, j'ai eu peur que nous manquions de temps pour la mise en scène et les répétitions, mais nous aurions montré le travail tel que nous aurions pu le faire, et ça aurait été intéressant quand même. »* DS: « *Non, jamais. J'ai eu des doutes sur la qualité de ce que j'écrivais, la réception par le public, mais jamais sur le fait que nous allions être prêtes. »*

Tableau 1. Extrait de dialogue sur les questions du carnet de bord réflexif

3.2 Journal de bord individuel

Le deuxième outil est l'écriture d'un journal de bord individuel non structuré, où chaque membre du binôme a pu rédiger de façon régulière le récit de leur processus de co-création. Ayant comme objectif de favoriser la prise de conscience d'une expérience de co-création, de mise à distance de ses actions (Saint-Arnaud, 2001), celui-ci développe également une posture du praticien réflexif (Schön, 1987; Vacher, 2011) où sont décrit la démarche, les étapes de travail, les références utilisées, ainsi que les émotions, les doutes, les marches avant ou arrière du travail en cours.

4. Processus d'évaluation

Ce processus de co-construction s'inscrivant dans la définition de la créativité et du processus créatif, il représente une succession de pensées et d'actions débouchant sur une création originale, c'est-à-dire jamais réalisée par les protagonistes (Lubart 2000). Pour collecter des indices de co-création, et des indices d'appropriations de la CP par le public, plusieurs outils de mesure ont été combinés. Nous avons associé l'analyse d'un seul journal de bord du binôme pour observer des indices de co-création et mis en place un questionnaire pour les indices d'appropriation de la forme CP par le public.

4.1 Analyse d'un journal de bord

Les données que nous proposons de présenter extraites d'un journal de bord du binôme mettant en évidence les grandes actions, pensées et comportement du « macro-processus » de co-création de Wallas (1926). De nombreux auteurs comme Lubart se sont penchés sur l'étude du processus, mais de manière générale le modèle repose sur une série linéaire en 4 étapes : préparation, incubation, illumination et vérification. Le recueil de verbatim ci-dessous, ventilé selon ces étapes permet d'illustrer le processus de co-création du binôme.

Préparation : indices d'analyse de l'existant, découverte,	*« J'avais préparé ma première rencontre en dressant une liste de questions : pourquoi faire une conférence performative ? Que voulez-vous faire, dire, montrer ? Que voulez-vous vivre dans votre recherche ? »* « *Commencer par définir les termes du sujet, ainsi que la forme. »* *« Elle imagine commencer la conférence avec une scène au couvent»* *« Demande de lui proposer une définition de la conférence-performance »*

compréhension, préparation, recueil des données...	*« Trouver la matière scénique dans le travail, le discours et l'environnement: images, corps, attitude... »* *« Jeter spontanément sur une page ce que nous souhaitions dire, sans hiérarchisation, anticipation ni trop d'habillage »* *« Je propose un rétro-planning : un mois d'écriture, un mois d'élaboration de la mise en scène et un mois de répétitions. »*
Incubation : indices de génération d'idées, de production d'association, pauses, les oublis, les mises de côté…	*« On évoque la possibilité de s'autoriser à imaginer les zones inconnues de la vie de Catalina, de romancer, fictionnaliser certains épisodes, de raconter sa vie à rebours, en commençant par sa mort qui soulève beaucoup de questions. »* *« On envisage des rôles pour chacune : elle narratrice, moi Catalina héroïne d'une pièce de théâtre »* *« Dès le début de notre collaboration, nous sommes toutes deux persuadées qu'incarner la descendance de Catalina, c'est faire exister cette dernière un peu plus »* *« envie d'illustrer par un défilé de ces images, aussi rapide qu'un morceau de rock féministe »*
Illumination : indices de déclencheur, de déclic, d'idées soudaines, de passage à l'acte, d'eureka…	*« Catalina se coupe les cheveux et transforme ses vêtements pour prendre l'apparence un garçon. Je trouve également cette image forte, exploitable scéniquement, et symboliquement très intéressante. »* *« Les choses prennent définitivement une tournure pop, puisque DS me parle d'un film qu'elle aime beaucoup, un film des années 1980,* Working girl*. Cette représentation du « power dressing » révèle l'assignation de la travailleuse à son « costume », ce que Catalina avait bien compris en choisissant celui de l'homme. »* *« Nous en arrivons à mentionner les Guerrilla Girls. Et ça fait tilt »* *« Mais oui ! Qui mieux que « Chris » pour notre ouverture dansée sur le transvestissement ! »* *« DS s'exclame : elle adore Chris ! Et en plus, elle connaît son papa ! Et les paroles semblent encore une fois écrites pour Catalina »*
Vérification : les indices de l'évaluation, de la synthèse, de la vérification des idées, les tests, les	*« Nous téléphonons à Arnaud Zohou, spécialiste de la reine-soldat Hangbé, qui doit valider un paragraphe s'y référant. »* *« J'enchaîne les tours sur moi-même dans ma cuisine, pas convaincue du résultat. »* *« Aujourd'hui, nous nous rendons pour la première fois dans la salle qui accueillera notre première représentation. »*

réactions par les autres, les critiques internes…	*« Première vraie répétition. Nous appréhendons l'espace, trouvons facilement nos marques. »*

Tableau 2. Ventilation du verbatim selon le modèle de Wallas

4.2 Questionnaire et perspective d'évaluation

Reprenant notre intention initiale de vérifier l'usage d'une CP comme objet de VS favorisant l'appropriation de propos scientifiques, nous avons complété le processus d'évaluation par la mise en place d'un questionnaire reprenant les caractéristiques d'un VS décrites plus haut.

A destination des spectateurs de la conférence-performance, ce questionnaire comporte 5 catégories :

- **Contexte** : permettant de recueillir des informations sur le profil du public et les intentions de sa venue.
- **Format de la CP** : permettant de recueillir des informations sur la connaissance d'une CP et les représentations en amont de cette forme.
- **Déroulé de la CP** : permettant de recueillir des informations sur le taux de rétention d'informations diffusées lors de la CP.
- **Perception de la CP** : permettant de recueillir les ressentis sur la cohabitation d'un fond scientifique avec des attributs du théâtre.
- **Conclusion** : permettant de recueillir un avis sur la forme dans sa globalité et la diffusion plus large de ce type de forme. (Image 1)


E2. Selon vous, cette conférence performance est en adéquation avec le sujet traité

E3. Selon vous, la conférence performance est un format adaptée à tous les sujets ?

E4. La présence d'un artiste et d'un scientifique sur scène participent à s'appropriation de contenu scientifique ?

Image 1. Vue d'une partie du questionnaire : la catégorie conclusion

Nous finalisons actuellement l'analyse des retours à ce questionnaire, nous serons en mesure d'apporter les résultats en juin 2022. Nous souhaitons à travers ce questionnaire apporter des éléments de réponse sur l'adéquation d'une CP favorisant la diffusion d'une VS, mettre en avant le couplage d'un artiste et d'un scientifique pouvant favoriser l'appropriation de contenu scientifique et évaluer le ressenti d'apprentissage des participants après la CP.

Références bibliographiques

- DEWEY, J., (1934) L'art comme expérience Folio Essais
- LEBRUN, M., **(**2020) « Le carnet réflexif partagé : un espace d'écriture heuristique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*
- LUCAS, A.M., (1983) Scientific Literacy and Informai Education. Studles in Science Education, 10.
- LUBART, T.I. (2000), Models of the creative process: Past, present and future, Creativity Research Journal, vol.13
- VALETTE, E., (2018) « La conférence-performance, une forme artistique du glissement » Quand le discours se fait geste – Regards croisés sur la conférence performance, édité Les Presses du Réel

Co-construire en réseau des ressources d'apprentissage

Maeva Hostachy
(Polytech Montpellier, Montpellier, France, maeva.hostachy@umontpellier.fr)
Paloma Poirel
(L'institut Agro Montpellier SupAgro, Montpellier, France, paloma.poirel@supagro.fr)
Donna Ricarrère
(ESIROI, Saint-Pierre, La Réunion, donna.ricarrere@univ-reunion.fr)
Elodie Delahaye
(ONIRIS, Nantes, France, elodie.delahaye@oniris-nantes.fr)
Sylvie Marchesseau
(Polytech Montpellier, Montpellier, France, sylvie.marchesseau@umontpellier.fr)
Cyril Toublanc
(ONIRIS, Nantes, France, cyril.toublanc@oniris-nantes.fr)
Kaies Souidi
(ESIROI, Saint-Pierre, La Réunion, kaies.souidi@univ-reunion.fr)
Bernard Cuq[1]
(L'institut Agro Montpellier SupAgro, Montpellier, France, bernard.cuq@supagro.fr)

Résumé

Cette communication analyse "l'agir ensemble" via les communautés de pratique d'un réseau de formateurs issus de 16 établissements d'enseignement supérieur français pour répondre collectivement aux challenges de construction de ressources d'apprentissage dans un domaine partagé (éco-innovation alimentaire). Les facteurs au moment de la genèse ainsi que les modalités et les contraintes de fonctionnement des communautés de pratique disciplinaires sont détaillées. Le succès de cette co-construction en réseau est discuté par rapport à l'engagement des formateurs et à l'implication d'ingénieurs pédagogiques. Une enquête de satisfaction met en avant la réelle volonté de partage, de création de valeur et de souhait d'agir ensemble des formateurs pour construire collectivement des ressources d'apprentissage dans un climat de confiance et un espace sécurisé.

[1]Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme d'Investissements d'avenir référencé : ANR-17-NCUN-0011

Abstract

This paper analyzes the collective action of a network of teachers from 16 French higher education institutions to respond collectively to the challenges of building pedagogical resources in a shared field (sustainable food design). The factors of the genesis, the modalities and the constraints of the functioning of disciplinary communities of practice are detailed. The success of collective actions carried out in a network is discussed in relation to the commitment of trainers and the involvement of educational engineers. A satisfaction survey highlights the real desire of trainers to share, create value and act together to collectively build learning resources in a climate of trust and a secure space.

Mots-clés

Agir ensemble dans le champ de la pratique d'enseignement, créations de dispositifs de formation, interactions individuels/collectifs, co-construction, communauté de pratique

1. Des communautés de pratique pour co-construire

Depuis quelques années, l'enseignement supérieur innove dans ses approches pédagogiques au travers de démarches volontaires et structurées pour accompagner les évolutions sociétales. Pour innover, les formateurs doivent s'engager dans une transition pédagogique qui impacte le champ de leur pratique d'enseignement, leurs valeurs et leur identité. Si l'innovation reste difficile pour un formateur isolé, la situation devient différente dès lors qu'elle est appréhendée via des interactions collectives au travers des communautés de pratique permettant d'agir ensemble.

Une communauté de pratique (CoP) est un moyen d'aborder collectivement une problématique en favorisant la réflexion et la collaboration. Elle regroupe des formateurs qui choisissent de travailler ensemble dans un même cadre, au sein d'un collectif pour répondre à un challenge partagé (Biémar et al., 2008; Côté et al., 2013; Lièvre et al., 2016; Paquelin et Crosse, 2019; Poirier, 2019). Les formateurs d'une CoP choisissent de se regrouper et d'interagir pendant une période, pour apprendre les uns des autres en partageant des expériences, difficultés et bonnes pratiques. Une CoP permet de rompre l'isolement disciplinaire d'un formateur en facilitant les démarches d'innovation par le partage, la circulation des expériences, la mutualisation des savoirs et pratiques, et la recherche collective de solutions pour générer de nouvelles propositions de valeur. En s'engageant individuellement dans cet espace collectif à plusieurs niveaux (micro, méso et macro), un formateur peut repousser son horizon et élargir son domaine

du possible. Une CoP n'est pas une simple équipe de travail, c'est un écosystème de mobilisation, partage et consolidation de savoirs.

Depuis 20 ans, un réseau d'établissements français d'enseignement supérieur s'est construit autour d'un domaine commun : l'éco-innovation alimentaire. Un premier projet collaboratif (Idécotrophélia; ANR IDEFI; 2012-18) a permis aux formateurs de 11 établissements de s'engager collectivement dans une démarche d'innovation pédagogique en interaction avec des acteurs scientifiques de la pédagogie universitaire. S'appuyant sur la plus-value de ce collectif, un second projet collaboratif réunissant 16 établissements et 9 partenaires professionnels (HILL Hybrid-Innovative-Learning-Lab; PIA3 NCU; 2018-28) s'est fixé pour objectif d'agir ensemble dans le champ de la pratique d'enseignement afin d'opérer une transition pédagogique, basée sur l'hybridation des modalités d'apprentissage, pour accompagner le développement de compétences opérationnelles. Cette démarche collective vise notamment à imaginer et développer des solutions novatrices par la co-construction d'une plateforme numérique mettant à disposition des ressources d'apprentissage dans le domaine d'étude.

Pour relever le challenge de faire agir ensemble à distance un réseau de 16 établissements, un dispositif impliquant des collectifs de formateurs au sein de CoP a été déployé. L'analyse de ce dispositif se base sur une évaluation du comportement de 48 formateurs engagés dans des CoP ayant répondu à un questionnaire envoyé en novembre 2020 (sur une période de 1 mois) avec des questions sur plusieurs thématiques (motivations, implication, participation, plus-value et perceptions), en proposant aux répondants d'exprimer leurs avis par des réponses quantitatives (échelle de 0 (pas du tout) à 10 (tout à fait)), et des réponses ouvertes. L'analyse statistique des réponses a montré que la diversité des avis est décrite par l'échantillonnage (les moyennes et les écarts-types des réponses n'évoluent plus significativement au-delà de 35 avis).

2. Le fondement des communautés de pratique HILL

Les établissements du projet HILL partagent plusieurs éléments communs à l'origine de la convergence de leurs formateurs : un domaine, une pratique et des CoP.

2.1. Un domaine

Les CoP du projet HILL ne sont pas un simple réseau interconnecté de formateurs des établissements. Les formateurs impliqués ont un intérêt commun : l'innovation pédagogique au service de la formation des apprenants dans le domaine de l'éco-innovation alimentaire. Ce domaine est identitaire et délimite les enjeux du projet. Chaque participant s'y reconnaît et est

déjà engagé. La formation dans ce domaine est associée à un challenge actuel majeur : comment mieux former pour répondre à l'évolution rapide des métiers dans le contexte de la transition sociétale ?

2.2. Une pratique

Les formateurs du réseau HILL partagent les pratiques d'enseignement dans le domaine. La convergence de pratique est nécessaire pour permettre le partage et les échanges sur les mêmes expertises ainsi que l'élaboration de solutions cohérentes et adaptées. Chaque formateur s'appuie sur ses expériences passées et peut profiter des résultats de la CoP.

2.3. Des communautés de pratique

Le projet HILL s'appuie sur plusieurs CoP complémentaires et évoluant en parallèle. Ces CoP visent au partage d'idées innovantes, à leur conceptualisation, à la construction de prototypes, à l'expérimentation des pratiques innovantes et à la dissémination dans les établissements du projet et au-delà. Les formateurs apprécient (satisfaction = 9/10) leur implication dans les CoP.

3. Le fonctionnement des communautés de pratique HILL

Les membres du projet HILL ont su mettre en place une organisation et un fonctionnement adaptés aux spécificités du réseau de formateurs. Ils ont su constituer intentionnellement plusieurs CoP disciplinaires qui ont pour challenge d'imaginer et co-concevoir les ressources pédagogiques pour répondre aux objectifs innovants du projet. La diversité des formateurs au sein des CoP est une réelle richesse: diversité de rattachement (universités ou écoles), de parcours professionnels (académique ou privé), d'âge et d'expérience d'enseignement (plus ou moins longue et riche). La majorité des formateurs cherche dans les CoP à rencontrer des formateurs de son domaine disciplinaire (83 % des formateurs) mais aussi d'autres domaines disciplinaires (72 % des formateurs). La dispersion géographique des établissements du projet a nécessité un fonctionnement mêlant face-à-face et distanciel. Depuis 2020 et sous contraintes de la crise sanitaire, le fonctionnement des CoP est quasi exclusivement en distanciel. Après l'appropriation des outils de travail collaboratif à distance, ce fonctionnement a été une réelle opportunité saisie par de nombreux formateurs pour commencer à s'impliquer ou s'investir davantage, grâce à l'économie de temps des déplacements. Les CoP ne cessent d'évoluer, de nouvelles se créent et d'autres s'agrandissent progressivement par croissance interne

(formateurs des établissements partenaires) et externe (formateurs d'établissements rejoignant le réseau HILL).

4. L'organisation et l'animation des communautés de pratique HILL

4.1. L'organisation des communautés de pratique

Concrètement, chaque CoP se compose de deux à 15 formateurs qui se réunissent lors de sessions de travail de deux heures au maximum. Le nombre de réunions nécessaires dépend de l'objectif à atteindre (une à dix réunions sur une période de six mois en moyenne). Deux ingénieurs pédagogiques sont mobilisés pour organiser et animer les réunions et pour rendre compte des échanges. Chaque séance est structurée en plusieurs temps: un tour de table, une mise en contexte et une présentation des objectifs, des échanges autour de la ressource d'apprentissage à co-construire, un bilan de l'avancement, la projection sur la poursuite et l'expression de perspectives. Pour l'animation de la CoP, l'ensemble des formateurs qui ont pu participer ou non à la réunion de travail, reçoivent l'ensemble des informations associées à la réunion et au projet de co-construction. Depuis la formalisation de ce mode de travail, 89 réunions ont eu lieu, soit 178 heures d'interactions collectives qui ont permis la création de 53 ressources d'apprentissage.

4.2. L'animation des communautés de pratique

Les activités des CoP sont animées et guidées par des ingénieurs pédagogiques financés par le projet HILL. Le rôle de ces ingénieurs est essentiel pour le bon fonctionnement des CoP. Bien que non spécialistes des pratiques disciplinaires des CoP même s'ils partagent les éléments de langage, ils sont indispensables en tant que maillon entrainant de la dynamique. Sans leur engagement, les CoP existent… mais ne fonctionnent pas. La majorité des formateurs (96 % des formateurs) est satisfaite de l'animation des CoP. Ils disent: "bonne équipe d'animateurs pour mettre à l'aise et faciliter les échanges; importance des explications en direct pour réagir sur les concepts proposés; réel plaisir de travailler; bravo pour l'organisation et le suivi".

Les CoP sont animées pour que les formateurs se sentent libres, puissent exposer leurs idées et être écoutés. Le climat de confiance ainsi instauré est bien perçu des formateurs (satisfaction = 8,5/10) et la dimension bienveillante des interactions entre collègues, sans jugement de valeur, rassure et encourage la projection vers de nouvelles façons de faire. La CoP n'est pas génératrice d'angoisse du résultat à atteindre (Biémar et al., 2008; Lièvre et al., 2018;

Paquelin et Crosse, 2019). Les formateurs ont besoin d'un espace de sécurisation dans le processus de transition pour accepter le changement. Ils apprécient ce sentiment de sécurité et de confiance qui incite au lâcher prise, à oser partager les expériences personnelles et au questionnement sur les propres pratiques (satisfaction = 7,1/10).

4.3. Adapter le rythme à la communauté

Le rythme d'animation des CoP est adapté aux formateurs pour laisser le temps nécessaire et suffisant pour partager les points de vue et co-construire les ressources d'apprentissage. Le rythme des CoP est adapté à la capacité d'implication des formateurs pour instaurer le sentiment de confiance. Chaque CoP suit son propre rythme en fonction du nombre de formateurs impliqués, de la maturité des formateurs dans leur posture de partage et du challenge innovant à relever. Le rythme des CoP HILL reste globalement indépendant du rythme général du projet: l'animation des communautés doit solliciter, stimuler, encourager et entrainer. Certains formateurs font état des difficultés associées au rythme imposé: "rythme des réunions difficile à suivre; en cas d'absence, on perd vite le fil; de réunion en réunion, les personnes changent, perte de temps à revenir en arrière et rediscuter des choix précédents."

5. L'engagement dans les communautés de pratique HILL

5.1. Un engagement individuel dans une communauté

Les CoP disciplinaires sont construites autour d'un engagement libre et volontaire des formateurs qui s'exprime dans un processus en plusieurs phases. Les formateurs sont informés de l'opportunité de participer à une CoP: ils sont invités à découvrir pour comprendre, s'intéresser et avoir envie de s'impliquer. Chaque formateur décide de s'engager (ou pas) dans la CoP, à partir de la confrontation des intérêts individuels qui donnent sens à la démarche, et de la capacité à s'investir dans l'agir ensemble. Chaque formateur est spécifique par ses attentes, les retours qu'il imagine et les motivations de son engagement: appartenir à un collectif; contribuer au travail du collectif; animer le collectif. Un défi systématique à surmonter par les formateurs est l'investissement de temps. Certains l'anticipent, d'autres sont surpris, mais tous mettent en garde du temps qui doit être investi pour participer réellement. Certains formateurs disent: "regret de ne pas pouvoir plus partager par manque de temps; mon manque d'engagement global vient en partie d'un manque de temps; principale frustration: ne pas pouvoir y consacrer plus de temps". La majorité des formateurs des CoP HILL passe du temps pour préparer leur participation (74 % des formateurs), participer aux réunions (60 % des

formateurs), mais peu pour échanger avec les collègues hors des réunions (21 % des formateurs).

5.2. La réflexion personnelle et l'interaction avec le collectif

Chaque formateur doit s'approprier et partager le sens de la démarche collective pour se projeter dans l'innovation. La majorité des formateurs s'implique dans une CoP pour rechercher des moments de partage (92 % des formateurs). Les formateurs s'engagent dans un processus individuel d'appropriation et d'acceptation du changement. Ils sont prêts à partager, à exposer, à accepter de dévoiler et de rendre compréhensible leurs pratiques d'enseignement, et à permettre à d'autres formateurs de porter un regard sur leurs pratiques. Ils sont prêts à découvrir, écouter et appréhender les pratiques des autres formateurs. L'échange des points de vue entre les formateurs alimente la prise de recul et permet d'analyser sa pratique sous différents angles. La capacité des formateurs à lâcher-prise est nécessaire dans le processus de perception, d'interprétation, d'acceptation et d'appropriation des possibilités d'actualisation des pratiques. Ils sont prêts à se projeter vers un changement de pratiques. Les formateurs engagés dans les CoP HILL ont une réelle volonté de partage (satisfaction = 8,6/10) et d'agir ensemble (satisfaction = 8,2/10). Ils se sentent incités à prendre du recul sur leurs propres initiatives (satisfaction = 7,1/10). La mise en sens individuelle et collective est accompagnée par une animation spécifique des CoP qui permet de découvrir le projet, ses acteurs et ses ambitions, de décrire la démarche et de discuter la pratique et ses enjeux d'innovation. Ils disent: "partage positif d'expériences et de compétences; ouvert à la co-construction; moment d'échange sur la façon de voir et de faire de chacun".

6. La plus-value des communautés de pratique HILL

6.1. La valeur intrinsèque

La valeur intrinsèque des CoP est difficilement mesurable: elle est tacite, dynamique, distribuée dans les établissements du réseau et exprimée au travers de sa capacité à construire. Elle repose sur le collectif, réunissant des formateurs travaillant ensemble en confiance et sur un potentiel d'innovation plus grand que la somme des capacités individuelles.

6.2. La création de valeur

La création de valeur des CoP est mesurable. La production collective de ressources et leurs utilisations est un indicateur de création de valeur. Un système de consolidation et de

valorisation interne et externe des résultats des travaux de la communauté HILL a été déployé pour accompagner et donner du sens à l'engagement des acteurs. La création de valeur provient des fruits de l'action collective. Les formateurs s'engagent dans les CoP avec une réelle volonté de co-construction (satisfaction = 8,8/10). Pour la majorité de formateurs HILL (94 % des formateurs), la co-construction de ressources pédagogiques innovantes est une motivation forte de la participation à une CoP. La création de valeur individuelle pour chaque formateur dépend de son niveau d'implication dans la CoP. Certains formateurs augmentent leur capital social, enrichissent leurs pratiques de formation et expriment un statut d'expert du domaine. La majorité des formateurs impliqués dans les CoP est satisfaite d'avoir pu agir et accéder à de nouvelles ressources (90 % des formateurs). Ils disent: "riche d'enseignements sur les pratiques pédagogiques; permet de s'enrichir; motivant et productif de confronter sa vision à celle de collègues d'autres établissements; réunions constructives et enrichissantes".

7. Conclusions

La co-construction en réseau de ressources d'apprentissage s'appuie sur des CoP disciplinaires dont les raisons du succès sont un engagement et une forte participation des formateurs associés à des interactions collectives favorisées par l'implication des ingénieurs pédagogiques. L'agir ensemble se base sur des principes élémentaires: un climat de confiance qui encourage le partage et le développement de relations interpersonnelles, possibles grâce à des animateurs motivants, une organisation simple et structurée. Cet environnement propice permet de générer des réunions constructives et enrichissantes à un rythme approprié, de créer de la valeur au travers d'un langage commun. Le pouvoir d'agir ensemble des CoP est structurant et bénéfique car il maintient la communauté active, fidélise et encourage les participants à poursuivre leur engagement. Il permet de développer des relations sociales fortes en créant des liens durables. Cet engagement collectif soulève le problème récurrent du temps des formateurs, de la gestion de leurs priorités pour s'investir à la hauteur de leur motivation dans les projets pédagogiques co-construits. La période de co-construction réalisée en distanciel semble contribuer favorablement à l'engagement des formateurs qui se disent fidélisés pour la suite du projet (90 % des formateurs) ce qui offre des perspectives encourageantes pour le déploiement des CoP dans les établissements et leur transposition à d'autres domaines.

Références bibliographiques

Biémar, S., Dejean, K. et Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et Formation*, 58, 71-84. https://doi.org /10.4000/rechercheformation.722

Côté, L., Perry, G. et Cloutier, P. H. (2013). Développer son modèle de rôle en formation pratique : la contribution d'une communauté de pratique de cliniciens enseignants. *Pédagogie Médicale*, 14(4), 241-253. https://doi.org/10.1051/pmed/2013057

Lièvre, P., Bonnet, E. et Laroche, N. (2016). XXI. Etienne Wenger. Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage. Dans T. Burger-Helmchen, C. Hussler, P. Cohendet (dir.), *Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité.* (p. 427-447). EMS Editions.

Paquelin, D. et Crosse, M. (2019). Passer d'une expérimentation à une transformation des pratiques pédagogiques : Comment sécuriser l'engagement et la prise de risque collective *? QPES 2019 - (Faire) Coopérer pour (Faire) Apprendre*, Brest, France. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02491299

Poirier, S. (2019). La mise en place d'une communauté de pratique pour favoriser le développement d'une approche pédagogique inclusive. *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*, N- STA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, France. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284045

Comment former à l'innovation pédagogique et au SoTL : défis et suggestions

Chantal Tremblay

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada, tremblay.chantal@uqam.ca

Diane Leduc

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada, leduc.diane@uqam.ca

Alain Stockless

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada, stockless.alain@uqam.ca

Geneviève Lameul

Universtié Rennes 2, Rennes, France, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

Julie Denouël

Université Rennes 2, Rennes, France, julie.denouel@univ-rennes2.fr

Elsa Chusseau

Université Rennes 2, Rennes, France, elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

Résumé

Le programme court de troisième cycle universitaire sur les usages pédagogiques du numérique (PCUPN) offert à l'UQAM visent à ce que les étudiants y développent deux compétences principales, soit concevoir une innovation pédagogique mobilisant le numérique (IPN) pour améliorer l'apprentissage et poser un regard critique sur les usages du numérique et la formation à distance (FAD). À la fin des trois cours du programme, les projets d'IPN des étudiants devraient être suffisamment avancés pour être implantés, ce qui leur permettrait d'en identifier les retombées puis de poursuivre leur réflexion sur les problèmes rencontrés dans leur pratique qui nuisent à l'apprentissage, afin de concevoir de nouvelles solutions pour y remédier. Ainsi, les activités phares d'enseignement apprentissage des cours du programme ont été conçues en s'inspirant du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Considérant que le programme est implanté depuis 2016 et qu'il n'a jamais fait l'objet d'une évaluation,

cette présentation vise à analyser ses activités phares pour expliquer comment elles soutiennent le développement d'habiletés associées au SoTL ou non. Deux activités par cours, centrales au développement des compétences du programme, ont fait l'objet d'une analyse qualitative pour déterminer comment les tâches effectuées par les étudiants peuvent soutenir le développement des habiletés associées au SoTL.

Les analyses préliminaires montrent que ces activités phares suscitent des interactions entre les pairs, sans que les étudiants posent systématiquement un regard critique sur leurs pratiques ou qu'ils puissent se questionner davantage sur leur problématique. Il semblerait nécessaire d'améliorer certains éléments de la formation, par exemple en guidant davantage les interactions entre pairs, afin de susciter une réflexion collective approfondie. Celle-ci permettrait alors aux étudiants de mieux comprendre les situations problèmes vécues dans leur pratique et améliorer leur IPL. De plus, les travaux des étudiants suggèrent qu'ils n'appuient pas suffisamment leurs choix sur des écrits scientifiques, ce qui les amènent à proposer des projets trop sommaires ou trop ambitieux ou encore à être dans l'incapacité d'élaborer une problématique cohérente en lien avec ce qu'ils ont observé dans leur contexte et les écrits scientifiques. Enfin, ils proposent parfois une démarche méthodologique pour évaluer leur IPN qui comporte plusieurs défis opérationnels.

En bref, les résultats détaillés seront présentés pendant la communication, ce qui permettra de proposer plusieurs pistes de réflexion, afin de repenser certaines activités d'enseignement apprentissage du programme et améliorer le développement des habiletés liées au SoTL. En effet, il semble qu'ils doivent être davantage soutenus et guidés pour que leurs interactions, leurs actions et leurs réflexions leur permettent de s'approprier une démarche SoTL qu'ils pourront mobiliser à nouveau dans leur pratique, et ainsi de se développer professionnellement.

Abstract

The third cycle short program on pedagogical digital uses offered at UQAM aims that the students develop two main competencies: to elaborate a digital pedagogical innovation (DPI) and to reflect on digital uses in higher education and distance learning. After the completion of the three courses of the program, their DPI should be ready for implementation in their practice, which would allow them to identify its spin off, and to pursue their reflection on problems they face when they're teaching, so they can elaborate solutions that foster learning. To reach this goal, the main learning activities

of the program were designed inspired by the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) approach.

Considering that this program is offered since 2016 and that it has never been evaluated, this presentation aims to analyse its main learning activities to explain how they support the development of skills associated with the SoTL approach. For each course, two main activities that are central to the development of the two competencies of the program were analysed with a qualitative approach to determine how the tasks done by students can foster the development of these skills.

The preliminary results show that these main activities arouse peer interactions, but these don't systematically lead students to reflect on their practice or to further question the problem they want to address with their DPI. It seems necessary to improve some elements of this program, notably by offering better guidance for peer interactions to foster a deep collective reflection. This would allow students to better understand complex problems they face when teaching and improve their DPI. Moreover, the analysis of students' works suggests that they don't justify their pedagogical choices based on scientific literature enough, which lead them to propose projects that are sometimes too brief or too ambitious. Some are even unable to elaborate a problem that is consistent with their context and the literature. Finally, they sometimes propose a methodological approach to assess their IPN which involves several operational limitations.

In short, the detailed results will be presented during this communication, which will allow to suggest avenues for reflection to rethink some learning activities of this program and to improve the development of SoTL associated skills. Indeed, it seems that students must be better guided so that their interactions, their actions and their reflection allow them to master the SoTL approach so they can rely on and use it later to improve their practice, which would foster their professional development.

Mots-clés

formation et usages du numérique, démarche SoTL, créations de dispositifs de formation, formation à distance, pratique réflexive

1. Problématique et assises conceptuelles

À l'UQAM, le programme court de troisième cycle universitaire sur les usages pédagogiques du numérique (PCUPN) a connu une forte hausse du nombre d'étudiants lorsque la pandémie a mené au transfert à distance de tous les cours universitaires. Lancé en 2016, il est destiné à des enseignants en exercice, des conseillers pédagogiques et des étudiants de troisième cycle qui souhaitent revisiter et interroger leurs pratiques pédagogiques. Cette diversité de provenance des étudiants est une richesse qu'exploite le programme, mais représente du même coup un défi de flexibilité et d'adaptation pour bien répondre à leurs besoins.

Ce programme court comporte trois cours à suivre et peut donc se compléter en l'espace de quelques mois, voire une année. Si sa durée peut être un avantage pour plusieurs étudiants, elle porte en même temps la difficulté d'influencer les pratiques effectives et d'avoir des retombées concrètes, applications qui exigent un temps généralement plus long (Roy et al., 2020). Les étudiants y développent deux compétences principales, dont la première consiste à concevoir une innovation pédagogique mobilisant le numérique (IPN) pour améliorer l'apprentissage et la seconde vise à poser un regard critique sur les usages du numérique et la formation à distance (FAD) . Chaque cours permet aux étudiants de cheminer dans leur projet de conception, en les amenant d'abord à identifier une problématique observée dans leur pratique pour ensuite élaborer une solution qui prend la forme d'une IPN (premier cours). Dans le deuxième cours, les étudiants sont exposés à différents cadres d'intégration pédagogique du numérique en enseignement supérieur, afin qu'ils posent un regard critique sur leur solution proposée et qu'ils l'améliorent en se basant sur l'un de ces cadres. Le troisième cours leur permet d'élaborer une évaluation authentique, afin de mesurer l'influence de cette IPN sur l'apprentissage.

Au terme de leur formation, les étudiants devraient alors être en mesure d'implanter l'IPN et d'en identifier les retombées, mais également de poursuivre leur réflexion sur les problèmes rencontrés dans leur pratique qui nuisent à l'apprentissage et de concevoir de nouvelles solutions pour y remédier. À cette fin, les activités d'enseignement apprentissage des cours du programme ont été conçues en s'inspirant du Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), qui s'apparente à une démarche de développement professionnel, où les enseignants sont amenés à analyser une problématique liée à

l'apprentissage de leurs étudiants, puis à mettre en œuvre un processus de recherche dont l'objectif est d'améliorer leur pratique et, conséquemment, l'apprentissage (Bélanger, 2010; Biémar et al., 2015). Cette approche permet de répondre au problème d'articulation du programme entre les fortes exigences de recherche liées à son niveau de 3e cycle et le temps relativement court de sa réalisation.

Le programme permet donc aux étudiants de s'initier à la démarche SoTL et de développer des habiletés généralement observées chez ceux qui la mobilisent dans leur pratique. Parmi ces habiletés, plusieurs auteurs font référence à la pratique réflexive et au questionnement continu envers ses propres pratiques pour les améliorer et, conséquemment, optimiser l'apprentissage (Bélanger, 2010; Biémar et al., 2015; Colet et al., 2011). On mentionne également que le SoTL implique la maîtrise d'habiletés de recherche informationnelle en pédagogie de l'enseignement supérieur, notamment pour connaître les avancées dans les pratiques liées à sa discipline, mais aussi pour alimenter sa réflexion à l'égard de ses pratiques (Bélanger, 2010; Thériault, 2011). Bélanger (2010) rapporte que des auteurs associent aussi la capacité à appuyer ses pratiques pédagogiques par des écrits scientifiques, la centration sur l'apprentissage (plutôt que sur l'enseignement) et la communication des résultats de ses recherches pour améliorer les pratiques dans son champ disciplinaire. Les interactions avec les pairs pourraient contribuer à développer ces habiletés associées au SoTL, car elles alimentent la réflexion et le questionnement (Thériault, 2011). Plusieurs soulignent aussi le besoin d'accompagnement des enseignants qui s'initient au SoTL, notamment par l'entremise de conseillers pédagogiques qui contribueront à cette réflexion (Bélanger, 2010; Biémar et al., 2015). Ainsi, la plupart des activités d'apprentissage du programme ont été conçues pour favoriser ces interactions entre pairs.

Toutefois, ces activités n'ont pas été analysées pour déterminer comment elles peuvent contribuer au développement des habiletés essentielles au SoTL. Or, pour que les étudiants puissent véritablement se développer professionnellement, il nous semble impératif de faire une analyse des activités phares du programme qui misent sur les interactions pour déterminer comment elles peuvent les amener à intégrer le SoTL dans leur pratique. Ainsi, l'objectif de cette présentation vise premièrement à analyser ces activités phares pour expliquer comment elles soutiennent le développement d'habiletés associées au SoTL. Par la suite, la discussion permet de proposer des suggestions d'améliorations à ces activités, afin d'optimiser l'apprentissage.

2. Méthodologie

La méthodologie employée s'inspire de l'évaluation interactive de programmes (Owen et Rogers, 1999), car l'objectif est de comprendre l'influence du PCUPN sur le développement d'habiletés liées au SoTL. Plus précisément, il s'agit de faire une autoévaluation de certains éléments particuliers d'un programme, afin d'y apporter des modifications qui visent à améliorer le développement des habiletés des étudiants (Owen et Rogers, 1999). Ainsi, nous avons sélectionné deux activités par cours qui sont centrales au développement des compétences du programme. Ces activités ont été scénarisées en détail par les enseignants responsables de ces cours. Le matériel pédagogique fourni aux étudiants, les consignes données sur l'environnement numérique d'apprentissage pour réaliser l'activité, et les traces numériques laissées par les étudiants lorsque disponible ont été recensées pour effectuer l'analyse.

La seconde étape consiste à faire une analyse qualitative pour déterminer comment les tâches effectuées par les étudiants sont cohérentes avec le développement des habiletés associées au SoTL. Pour ce faire, nous avons adopté une approche déductive en concevant une grille d'analyse initiale appuyée sur le cadre du SoTL (Miles et Huberman, 2003), dans laquelle chacune des habiletés a été détaillée en différentes tâches simples et complexes. Ces habiletés, qui constituent les catégories principales de la grille, sont inspirées de celles proposées par Bélanger (2010), Biémar et al. (2015) et Colet et al. (2011). Elles correspondent à : le questionnement soutenu pour améliorer sa pratique et optimiser l'apprentissage (pratique réflexive) (HA1), la mobilisation d'écrits scientifiques pertinents pour justifier ou modifier ses pratiques (HA2), la centration des pratiques et du questionnement sur l'apprentissage (HA3), l'interaction avec des pairs pour alimenter ses réflexions et ses questionnements (HA4), et l'intention de communication des résultats à la communauté de praticiens (HA5). Notons que la cinquième habileté constitue une intention, car la recherche n'est pas terminée au terme du programme. À partir de cette grille, nous avons analysé les consignes, les tâches, les traces numériques et les productions des étudiants, pour déterminer comment elles peuvent contribuer au développement de ces habiletés ou non.

La troisième étape a alors permis d'identifier et d'expliquer les limites de ces activités pédagogiques pour développer ces habiletés, ce qui nous a amené à poser un regard critique et à suggérer des pistes d'améliorations pour qu'elles puissent davantage contribuer à l'apprentissage.

3. Résultats

Chaque cours vise à faire progresser les étudiants dans le développement de leur innovation pédagogique, tout en posant un regard critique sur leurs apprentissages. Pour cela, une activité phare de chaque cours consiste à rédiger des billets de blogues sous la forme d'un journal de bord réflexif. Chaque billet permet à l'étudiant de faire des liens entre les thèmes du cours (écrits scientifiques) et sa pratique, tout en y posant un regard critique dans une perspective de développement professionnel. Afin de nourrir la réflexion davantage, chaque étudiant doit commenter le billet d'un pair en apportant d'autres points de vue ou en suggérant d'autres pistes de réflexion. Les consignes de cette activité soutiennent le développement des quatre premières habiletés décrites ci-haut, car l'étudiant doit faire preuve de pratique réflexive au sens de Schön (1983) lorsqu'il rédige son billet de blogue (HA1). Comme sa réflexion doit être appuyée par des cadres, des modèles ou des écrits scientifiques, la deuxième habileté devrait être également sollicitée. Notons que les thématiques des blogues visent à mettre l'accent sur l'apprentissage et non l'enseignement (HA3), alors que les interactions avec les pairs alimentent les réflexions (HA4).

La deuxième activité phare consiste à rédiger un texte scientifique, qui se poursuit tout au long du programme. Dans le premier cours, ce texte doit porter sur l'élaboration d'une problématique liée à sa pratique. Cette activité vise principalement le développement des habiletés de questionnements et de pratique réflexive (HA1) et de centration sur l'apprentissage (HA3). Toutefois, un séminaire virtuel complète cette activité, afin que les étudiants puissent échanger entre eux et améliorer leur problématique, ce qui est cohérent avec HA4. Dans le second, il s'agit d'arrimer cette problématique à un cadre de référence qui justifiera l'IPN développée pour répondre au problème souligné, ce qui incite au développement de HA2. Le texte élaboré dans le troisième cours permet à l'étudiant de concevoir une démarche méthodologique pour évaluer l'influence de l'IPN sur l'apprentissage. Il est incité à mobiliser des habiletés liées à la mobilisation d'écrits scientifiques pour choisir la méthode adéquate (HA2), tout en réfléchissant à des moyens de publier les résultats de sa recherche (HA5). Au terme du programme, il est alors souhaité que l'étudiant mettre en œuvre son plan et poursuivre sa recherche jusqu'à la publication des résultats.

Au moment d'écrire ces lignes, nous avons réalisé une analyse des résultats préliminaires de notre corpus de données. L'analyse des contenus des blogues montrent que ces activités

phares suscitent des interactions entre les pairs, mais qu'elles ne mènent pas systématiquement les étudiants à poser un regard critique sur leurs pratiques ou à se questionner davantage sur leur problématique. Autrement dit, il semble nécessaire de guider davantage les interactions pour susciter une réflexion collective approfondie qui permettra aux étudiants de mieux comprendre les situations problèmes vécues dans leur pratique, mais également pour améliorer l'IPL qu'ils souhaitent développer pour améliorer l'apprentissage. L'analyse préliminaire des textes suggère que les liens avec les écrits scientifiques ne sont pas suffisamment documentés par les étudiants. Il semble que certains étudiants ne se questionnent pas suffisamment, car ils produisent des problématiques sommaires ou trop ambitieuse ou ne parviennent pas à proposer une problématisation cohérente en lien avec ce qu'ils ont observé dans leur contexte et les écrits scientifiques. Nous remarquons également que la démarche méthodologique pour évaluer leur IPN comporte plusieurs défis opérationnels. Finalement, des résultats plus détaillés seront présentés lors du colloque.

4. Discussion et conclusion

En s'appuyant sur les résultats détaillés, nous présenterons plusieurs pistes de réflexion lors de la communication, afin d'améliorer le développement des habiletés liées au SoTL. Celles-ci reposent sur la bonification du soutien et de l'encadrement aux étudiants du programme, tout en soulignant les forces de ces activités phares qui seront maintenues lors des prochains trimestres.

Références bibliographiques

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2). https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6

Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. et Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *31*(2). https://doi.org/10.4000/ripes.966

Colet, N. R., McAlpine, L., Fanghanel, J. et Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning. *Recherche et formation*, (67), 91‑ 104. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1412

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). De Boeck Université.

Owen, J. et Rogers, P. (1999). *Program Evaluation*. SAGE Publications, Ltd. https://doi.org/10.4135/9781849209601

Titre

Comment susciter un engagement totale dans un scenario complexe d'apprentissage hybride et experientiel : Innovant comme on enseigne innovation

Roberto Abramovich,MBA

Professeur Adjoint

Skema Business School

Roberto.abramovich-ext@skema.edu

Marcos LIMA, PhD, HDR

Director of the IMBD MSc Programme, Lille

Skema Business School

marcos.lima@skema.edu

TYPE DE SOUMISSION

Communication Individuelle

Résumé

Fr

Apprendre par collaboration est probablement le pilier plus important pour l'apprentissage d'Entreprenariat et Innovation. Mais comment le mettre en pratique de façon efficace et enrichie (méthode recherche-action). Dans cette communication nous abordons un cas d'apprentissage d'innovation au Master 2, implémenté avec des fortes contraintes liées à la pandémie. A travers d'un parcours d'apprentissage centré sur la collaboration, transmission et co-construction, les étudiants ont développé une pensée complexe multi variable en s'appuyant a une méthode de partage d'information qui est démarré avec les intervenants et abouti à un partage « peer to peer ». Dans cette méthode utilisant une combinaison de cours synchrones, contenus asynchrones, exercices et projets et une plateforme de technologique, ont a pu mesurer un vrai engagement et progrès. Dans certains cas des indices de vraies

changements individuelles liés a la capacité de mettre en place une pensée créative et capacité entrepreneuriales combinés.

Abstract

en

Collaborative learning is probably the most important pillar for Entrepreneurship and Innovation learning. But how to put it into practice in an effective and enriched way (action research method). In this paper we address a case of innovation learning in Master 2, implemented with strong constraints related to the pandemic. Through a learning path centered on collaboration, transmission and co-construction, students developed a multi-variable complex thinking based on an information sharing method that started with stakeholders and ended with a "peer to peer" sharing. In this method using a combination of synchronous lectures, asynchronous content, exercises and projects and a technology platform, real engagement and progress was measured. In some cases there was evidence of real individual change related to the ability to implement creative thinking and entrepreneurial skills combined.

Mots-Clés

stratégie d'apprentissage, pratiques pédagogiques innovantes,

innovation pédagogique, classe inversée, apprentissage collaboratif

1. Problématique

Parmi les quatre piliers des principes d'Interactivité collaborative, apprendre par la collaboration est probablement le plus important dans l'éducation en Entrepreneuriat et Innovation. En effet, créer une nouvelle entreprise ou innover dans une entreprise existante n'est pas une activité solitaire.

Dans le cadre d'apprentissage des méthodes d'innovation et développement d'une pensée entrepreneuriale, il n'est pas forcément facile e casser les codes traditionnels formatés pour favoriser un apprentissage de contenu et vérifier une bonne compréhension. Car le parcours d'apprentissage doit favoriser « essai et erreur », remise en question, recherche des solutions, persévérer au lieu d'avoir juste tout le temps. Pour l'apprenant l'exercice peut être assez stressant ou trop lâche. Pour l'intervenant très complexe a gérer afin de transmettre le contenu au bon moment (top down), promouvoir la pratique (liberté), vérifier le progrès du *bas vers le haut* (bottom up) et assurer bons échanges (latérale – peer to peer), et assurer une système de notation qui renforce des attitudes subjectives, n'est pas forcément facile.

2. Objet de recherche et cadre théorique

Normalement les étudiants sont systématiquement groupés par quatre à cinq membres et mis en dans une situation où ils sont confrontés à leur biais. En effet, négocier une solution partagée n'est pas seulement un moyen efficace d'apprendre des problèmes dans des domaines peu structurés, c'est aussi une bonne simulation de ce qui se passe dans des situations réelles.

Donc l'objet de recherche est centré en comment véritablement engager un large group d'apprenants dans un parcours d'apprentissage d'innovation.

Mais dans l'apprentissage de E&I on joue avec un scenario complexe ou la solution est à chercher/développer. C'est-à-dire : l'instructeur n'as pas forcément un rôle de maitre à jouer, de celui qui a les réponses, mais plutôt un challenger et un guide (coach).
Les principes d'Interactivité Collaborative exprime ainsi les principaux éléments de la proposition de socioconstructivisme modérée.

Comme vu précédemment, cette approche repose sur les prémisses de base suivantes (Lima, 2003a):

1. La connaissance est construite, ce qui signifie que la transmission d'informations (par un instructeur ou un manuel scolaire) ne peut devenir connaissance que si l'apprenant l'internalise par des processus socioconstructivistes ;
2. La construction des connaissances en domaines complexes résulte en grande partie de l'interaction symbolique avec l'objet d'apprentissage, de sorte que la connaissance est ancrée dans la proactivité des apprenants ;
3. La connaissance est profondément liée au contexte dans lequel l'action se déroule. Ce contexte doit être crédible et authentique pour créer une identification de l'apprenant avec la pertinence de problèmes proposés.

Selon ces prémisses, il faut satisfaire trois conditions interdépendantes pour que l'apprenant « donne du sens » à ce qu'il apprend :

- Il doit avoir un certain degré de contrôle actif du processus d'apprentissage (qui doit être interactif),
- Il doit être amené à articuler des concepts autour de son expérience (réflexion située) et
- Il doit être capable de discuter de ses idées avec les autres (collaboration).

La réflexion individuelle doit s'accompagner de collaboration, ou de la « négociation intersubjective » de sens. Les constructivistes sociaux estiment que le travail de groupe offre un espace privilégié pour échanger des expériences et créer une meilleure compréhension de la réalité.

Selon Berlo (1999), un aspect fondamental de la collaboration est le gain de perspectives multiples sur les problèmes abordés. Lorsque deux personnes interagissent, elles se mettent à la place l'une de l'autre, essayant de percevoir le monde du point de vue d'autrui.

Dans les domaines de connaissances peu structurées, comme les sciences sociales, l'utilisation de différents points de vue est une stratégie adéquate pour composer la réalité intersubjective.

Pour cette raison, L'expression « apprendre par la pratique » ou « learning by doing » est devenue courante au-delà des cercles pédagogiques en raison du fait qu'une grande partie des connaissances requises pour faire un travail analytique est tacite, nécessitant l'expérimentation et la socialisation pour être intériorisées (Nonaka et Takeushi, 1995 ; Lima, 2021a).

3. Méthodologie

Le différentiel de notre action a été de concevoir un contexte authentique, ajoutant a un programme déjà très réussi, une couche de collaboration dessiné et assez maitrisé via des outils de dernière génération. Le contexte d'apprentissage via l'action (recherche action) envisageait une collaboration entre « peers » comme étape de co construction de solutions avant un partage final. Les étudiants apportaient des solutions en groupes mais au même temps, jouait individuellement un rôle d'évaluateur des projets des collègues de façon aléatoire. L'objectif déclarée était que les projets méritaient des bons retours et ils devraient démontrer maturité a les partager.

Figure1 : Eléments d'interactivité collaborative, Adapté de Lima et al, 2004



Dans la pratique : Chaque méthode d'apprentissage a ses propres limites, et cela inclut les salles de classe en face à face. Voici donc comment nous avons procédé :

- Chargement de contenus vidéos organisés en lots hebdomadaires, toujours accessibles.
- Utilisation de contrôles de connaissances
- Conception de sessions plus courtes centrées sur la mise en pratique et sur le coaching.
- Rythme soutenu de devoirs hebdomadaires (je regarde, je pratique, j'affine).
- Adoption d'une plateforme professionnelle de gestion de l'innovation pour permettre aux projets d'innovation d'être "présentés de façon « pitch » virtuellement"
- Demande aux étudiants à participer en tant que leurs propres commentateurs et évaluateurs dans un scenario gamifiée calculé par la plateforme liée au bon comportement.
- Participation de professionnels chevronnés pour évaluer les rendus finales (présentations).

4. Analyse des données et résultats

Les résultats ont été évalués par plusieurs angles :

- Questionnaires d'évaluations de clôture de cours qui ont été comparés avec l'historique du même cours et école.
- Qualité des rendus (58 projets) évalués qualitativement par 2 intervenants tenant compte plusieurs années de référence (plusieurs centaines de projets)
- Retour d'expérience individuel écrit de 112 apprenants dans un groupe total évalué de 270 individus

Après 12 semaines, nous avons abordé plus de 13 sujets différents (analyse externe, segmentation, ciblage, profilage des clients, cartographie des parcours clients, modélisation commerciale, proposition de valeur, storyboarding, croquis, prototypage, entretiens avec les utilisateurs, estimation des revenus et pitching). 58 personnes ont réussi à trouver des idées originales et à les défendre pleinement dans des pitches et des rapports structurés.

Premières données quantifiables Sur les 270 personnes, engagement de 96% mésuré quantitativamente a travers des donnés de login, et des activités dans la plateforme de collaboration. Une moyenne de 33 interactions par personne fois, soit par des votes d'appréciation, soit par des commentaires qualitatifs.

Collectivement : 58 projets ont bénéficié de **3368** évaluations et **5222** commentaires. C'est-à-dire : les aprenants ont évalué en moyenne 3,6 fois plus et ont **commenté 34 fois** plus que le meilleur exemple disponible dans le monde corporative (une entreprise prospère du secteur de l'hôtellerie).

Résultats généraux du parcours

- Sur le plan qualitatif, nous avons égalé les années réussies à tous les niveaux et en avons dépassé quelques-unes, ce qui a donné lieu à des projets et à un apprentissage beaucoup plus approfondi.
- Collectivement, le niveau de satisfaction a atteint 85% à 95% dans certains groupes, ce qui est sans doute MEILLEUR que ce qu'il était dans les cours pré-covid.
- Individuellement, plusieurs étudiants ont avoué avoir eu des "percées" sur leur compréhension du sujet.

En fait, le retour d'information partagé est devenu si important que plusieurs fils de discussion ont émergé, permettant aux étudiants de coacher des étudiants et donc, de développer leur propre sens du raisonnement.

En tant que formateurs, c'est le moment où vous vous taisez et laissez le groupe "parler". "Nous lançons l'activité d'évaluation en y attachant une note, mesurée par le biais de la plate-forme, mais ils l'adoptent parce qu'ils en tirent profit : feedback en temps réel, regain de confiance, mise à niveau de chacun par une saine compétition.

5. Conclusion

Nous avons constaté un engagement extrêmement élevé tout au long du processus, et en particulier lors de l'évaluation entre pairs, qui n'aurait pu être réalisée que par l'utilisation d'un scenario bien structuré et l'utilisation d'une plateforme dédiée. Et son utilisation incite à la création de nouvelles idées, tout en engageant et en concentrant les participants sur des objectifs communs et partagés. Les mécanismes sociaux et de gamification garantissent que les utilisateurs restent actifs et collaborent, en commentant et en évaluant les propositions des autres.

Le constat : le pouvoir et la nécessité du retour « feedback » : Les formateurs ne possèdent pas la vérité.

Référencés bibliographe

- Albertini, T.; Fabiani, T.; Lameta, N.; Lima, M. (2019). A framework for evaluating the effectiveness of entrepreneurial teaching in higher education. Marche et organisations. 1, 159-186.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford Univ. Press.
- Berlo, D. K. O Processo de Comunicação: Introdução à Teoria e à Prática. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.

- Figure 2.5. Interactivité Collaborative avec des illustrations d'outils digitaux et cadres d'analyse qui facilitent l'interaction et collaboration dans le contexte d'apprentissage des écosystèmes d'innovation (adapté de Lima, 2003a).

Conception collective d'un tuteur virtuel pour l'apprentissage individualisé des étudiants

Emilie Delaherche[1], Jean-Patrice Glafkides[2]

1 : Centre d'Innovation Pédagogique, *Université Paris Dauphine, PSL Resarch University*
2 : Direction du numérique, *Université Paris Dauphine, PSL Resarch University*

Résumé

fr

La notion d'« agir ensemble » voudrait être ici illustrée au travers d'un projet pédagogique mené collectivement au service d'un accompagnement individualisé des apprentissages étudiants. Le projet « Tuteur Virtuel » vise, en effet, à favoriser l'accompagnement individualisé des étudiants, en particulier dans les grands groupes (600 étudiants en première année de Licence). Projet conjointement porté par la Direction du Numérique et les équipes d'Appui à l'Enseignement, il repose sur la collaboration étroite d'un binôme d'enseignants, d'un chef de projet technique, d'une ingénieure pédagogique et deux prestataires de services informatiques. Sa visée est de proposer, via un agent conversationnel (*chatbot*), des ressources personnalisées à l'étudiant en fonction de sa progression dans les activités mises en ligne sur sa plateforme pédagogique Moodle. Ces recommandations s'appuient sur une détection des lacunes, un graphe des connaissances de l'enseignement et un moteur d'intelligence artificielle.

Un prototype a été mis en expérimentation en septembre 2020 auprès des 600 étudiants du cours de L1 Microéconomie. Conscient des améliorations à apporter à ce prototype, du besoin évident de mettre l'étudiant au cœur de la démarche, une phase de conception collective de la v2 s'engage sur l'année 2020-2021 en concertation avec l'ensemble des parties prenantes (enseignants, étudiants, équipes d'appui à l'enseignement, direction du numérique, prestataires, directions). La méthodologie employée s'appuie grandement sur les principes de l'UX Design (Conception centrée sur l'Expérience Utilisateur). De multiples ateliers sont menés, avec l'appui d'un UX designer (prestataire) pour co-construire la v2 du projet :

- Cartographie des parties prenantes du projet
- (Re-)Définition de l'essence de projet (exercice de l'*Elevator pitch*) à l'aide de l'équipe projet, des enseignants, de la Direction de la Formation et de la Vie Etudiante, de la cheffe de projet Innovation Pédagogique

- Entretiens individuels et enquêtes auprès des étudiants autour de leurs besoins, problèmes, leviers de motivation, usages en termes d'outils, profils de compréhension...
- Ateliers design avec des étudiants pour co-concevoir la navigation de l'outil, les interfaces et l'identité visuelle du Tuteur Virtuel v2, à partir de maquettes et de wireframes.

Nous proposons dans la présente communication d'expliciter dans un premier temps la démarche mise en œuvre pour concevoir cette v2 qui met les utilisateurs, étudiants et enseignants, au cœur de la conception.

Nous discuterons dans un second temps des apports de cette méthodologie. Cette phase de concertation a permis de modéliser 6 *personae* « étudiants » c'est-à-dire 6 profils « étudiants » partageant les mêmes comportements. De nombreuses pistes d'améliorations (+20) sont également identifiées pour concevoir la v2.

Nous discutons enfin des limites de cette démarche, que ce soit dans la mise en œuvre (mobilisation des parties prenantes) ou dans ses résultats (généralisation des résultats, transcription des besoins identifiés en fonctionnalités applicatives).

Abstract

We propose to illustrate how we acted together through an educational project carried out collectively to support personalized student learning. Winner of the IDF Trophies in 2018, the "Tuteur virtuel" project aims to promote individualized support for students, especially in large groups (600 students in the first year of the Bachelor's degree). Project jointly supported by the IT Department and the Teaching Support teams, it is based on the close collaboration of teachers, a technical project manager, a digital learning project manager and two IT service providers. Its aim is to offer, via a conversational agent (chatbot), personalized resources to students according to their progress in Moodle. These recommendations are based on gaps detection, a concept map and an artificial intelligence engine.

A first prototype v1 was tested in September 2020 with 600 students of the L1 Microeconomics course. Aware of the improvements to be made to this prototype, of the obvious need to put the student at the heart of the project, a collective design phase begins in 2020-2021 in consultation with all the stakeholders (teachers, students, teaching support teams, IT department, service providers, departments). The design phase is guided by the

principles of User Experience Design. Multiple workshops are conducted, with the support of a UX designer (IT service provider) to co-build the v2 of the project:

- Mapping of project stakeholders
- (Re-)Definition of the essence of the project ("Elevator pitch") with the help of the project team, teachers, the Department of Student Life, the Learning Innovation Manager for Bachelor's degree
- Individual interviews and surveys with students around their needs, problems, motivation levers, tools usage...
- UX design workshops with students to define the navigation, the interfaces, and the visual identity of the tuteur virtuel v2,

We propose in this communication to first explain our approach to design this v2 which puts users, students, and professors, at the heart of the design.

We will then discuss the contributions of the approach. This consultation phase made it possible to model 6 "student" personae. A "persona" is a character who represents a set of individuals who share the same uses, practices, learning profiles ... Many areas for improvement (+20) were also identified to design v2.

Finally, we discuss the limits of this approach, whether in the implementation (mobilization of stakeholders) or in its results (generalization of results, transcription of identified needs into application functionalities).

Mots-clés

AE dans le champ de l'apprentissage étudiant, Ingénierie coopérative,
Formation et usages du numérique

1. Contexte

1.1. Intention pédagogique

Le projet « Tuteur Virtuel » vise à accompagner individuellement les apprenants au quotidien. Les cours en présentiel seraient captés en vidéo puis indexés automatiquement. En parallèle, le tuteur virtuel détecterait les lacunes des apprenants à partir des quiz réalisés sur leur plateforme pédagogique. Le tuteur recommanderait ensuite, via un agent conversationnel, des activités personnalisées issues de l'espace de cours en ligne ou de l'indexation des cours captés en vidéo. Un moteur d'IA permettrait la collecte des résultats d'évaluation, le

rapprochement automatique des résultats d'évaluation avec les connaissances à acquérir et la génération de recommandations ciblées.

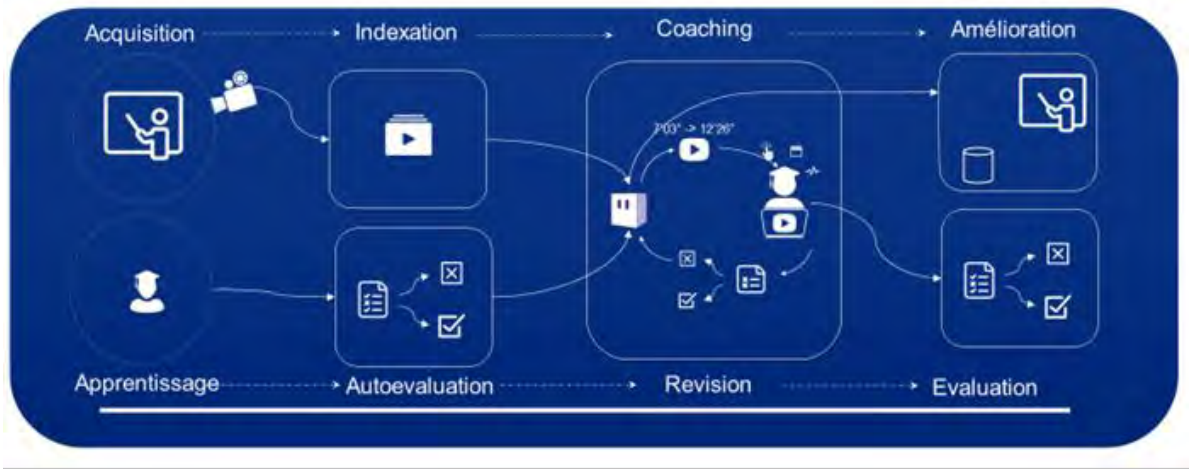


Figure 1 Schéma fonctionnel du tuteur virtuel v1

1.1. Du premier prototype vers la V2

Mené par une équipe resserrée (direction du numérique, appui à l'enseignement et deux prestataires), des enjeux techniques occupent les premiers mois du projet. Il s'agit de créer une preuve de concept, d'investiguer des outils existants d'indexation vidéo en langue française, d'implémenter de premières ébauches de dialogues dans un *chatbot* et d'identifier des méthodes de machine learning pour le moteur de recommandation.

En avril puis juin 2020, un prototype est proposé à deux groupes de 25 étudiants en formation continue puis en septembre 2020 aux 600 étudiants en L1 Microéconomie. Le *chatbot* est très limité à ce stade avec 3 requêtes (recommandation, aide et historique). Les retours des étudiants sont mauvais. Une majorité déclare ne pas l'avoir utilisé ou ne pas avoir compris comment l'utiliser. Les étudiants qui l'ont utilisé disent ne pas avoir ressenti de bénéfices.

À ce stade, le besoin d'accorder une réelle attention à l'expérience utilisateur et à l'ergonomie devient une évidence : qui sont les étudiants utilisateurs du tuteur ? quels sont leurs besoins, leurs usages ? comment accèdent-ils au tuteur virtuel ? que souhaiteraient-ils lui demander ? Il semble impératif de remettre l'étudiant au cœur de la conception du dispositif et plus largement l'ensemble des parties prenantes (enseignants, appui à l'enseignement, direction du numérique, prestataires, directions). Un UX designer d'une société prestataire vient renforcer l'équipe. La conception de la v2 s'amorce.

2. Méthodologie

2.1. L'UX Design dans l'éducation

L'UX Design vise à concevoir les applications en mettant l'utilisateur au centre de la démarche de conception avec des méthodes d'analyse et de collecte d'informations, qualitatives ou quantitatives.

Lancées par Don Norman chez Apple, les méthodes de conception centrées sur l'expérience utilisateur (UX Design) ont fait leur apparition dans les années 90 aux Etats-Unis, (Lallemand C. & Gronier G. (2018).).

Dans le secteur de l'éducation, ces méthodes infusent tout en restant relativement marginales. L'Université de Poitiers organise en 2013 un campus d'été « UX design : l'expérience utilisateur au service des apprentissages »[1]; l'apport de l'UX Design dans les technologies éducatives y est analysé sous différents angles (jeu vidéo, application sur tablette, learning spaces…). Certaines universités anglo-saxonnes comme UCL[2], l'université d'Edimbourg[3] ou américaines comme Yale[4] ont mis en place la méthode des *personae* pour guider la conception de leurs applications. Enfin, c'est peut-être auprès des bibliothèques universitaires, notamment l'Université d'Angers très active dans ce domaine, que les méthodes UX ont fait l'objet du plus fort intérêt pour la création de Learning Centers, la refonte de site Internet ou encore la définition d'une offre de services (Lorit-Regnaud, Mathilde (2018)).

2.2. Concevoir ensemble la V2 du tuteur virtuel

Pour le projet « Tuteur Virtuel », nous identifions une démarche de travail (Cf. Tableau 1) à l'aide de l'UX designer avec plusieurs objectifs :

- Analyser l'existant et identifier ses faiblesses,

[1] https://uptv.univ-poitiers.fr/program/campus-europeen-d-ete-2013etnbsp-ux-designetnbsp-l-experience-utilisateur-au-service-des-apprentissagesetnbsp/index.html

[2] https://www.ucl.ac.uk/isd/services/websites-apps/best-practice/personas

[3] https://www.ed.ac.uk/information-services/learning-technology/learning-design/learning-design-resources/student-personae

[4] https://usability.yale.edu/understanding-your-user/journey-maps-personas

- (Re)préciser les objectifs,
- Mieux connaître la cible (étudiants),
- Lister et prioriser les fonctionnalités à développer,
- Concevoir les parcours utilisateurs et leurs interfaces.

Les ateliers collaboratifs se déroulent en ligne (2h) et sont animés par notre UX designer. Les participants changent en fonction du focus de l'atelier. Un livrable est produit à l'issue de chaque atelier.

L'équipe projet (ingénieur pédagogique, chef de projet numérique et UX designer) est systématiquement présente.

Tableau 1. Liste des ateliers

Nom	Format	Participants	Livrable
Carte des parties prenantes	Atelier collaboratif (réflexion individuelle, mise en commun, discussion collective)	Enseignant référent	Carte des parties prenantes
Elevator pitch	Atelier collaboratif	Enseignant référent	Description de l'essence du projet
Speedboat	Atelier collaboratif (Réflexion individuelle, mise en commun, regroupement thématique, priorisation)	Enseignant référent Autres enseignants Directrice Adjointe Formation et Vie Étudiante, Cheffe de projet Innovation Pédagogique licence	Speedboat Objectifs priorisés
Recherche utilisateur	Entretiens individuels	Étudiants	*Persona* Liste de fonctionnalités
Atelier Design	Atelier collaboratif	Étudiants	Maquettes

2.2.1. Carte des parties prenantes

La première étape a consisté à identifier les parties prenantes du projet « Tuteur Virtuel », notamment :

- Les personnes qui peuvent être ou ont été impactées par le projet
- Les futurs responsables du projet

- Les personnes qui peuvent apporter leur soutien au projet et celles qui peuvent le ralentir
- Les attentes et le pouvoir de chaque partie prenante

À partir de cette carte qui présente l'état d'implication courant des parties prenantes, l'équipe projet décline une stratégie à mettre en place pour un état d'implication désiré, par exemple des actions ciblées pour améliorer l'adoption ou gagner en visibilité.

Cette cartographie a également permis d'identifier les acteurs à impliquer dans les ateliers suivants comme le Speedboat.

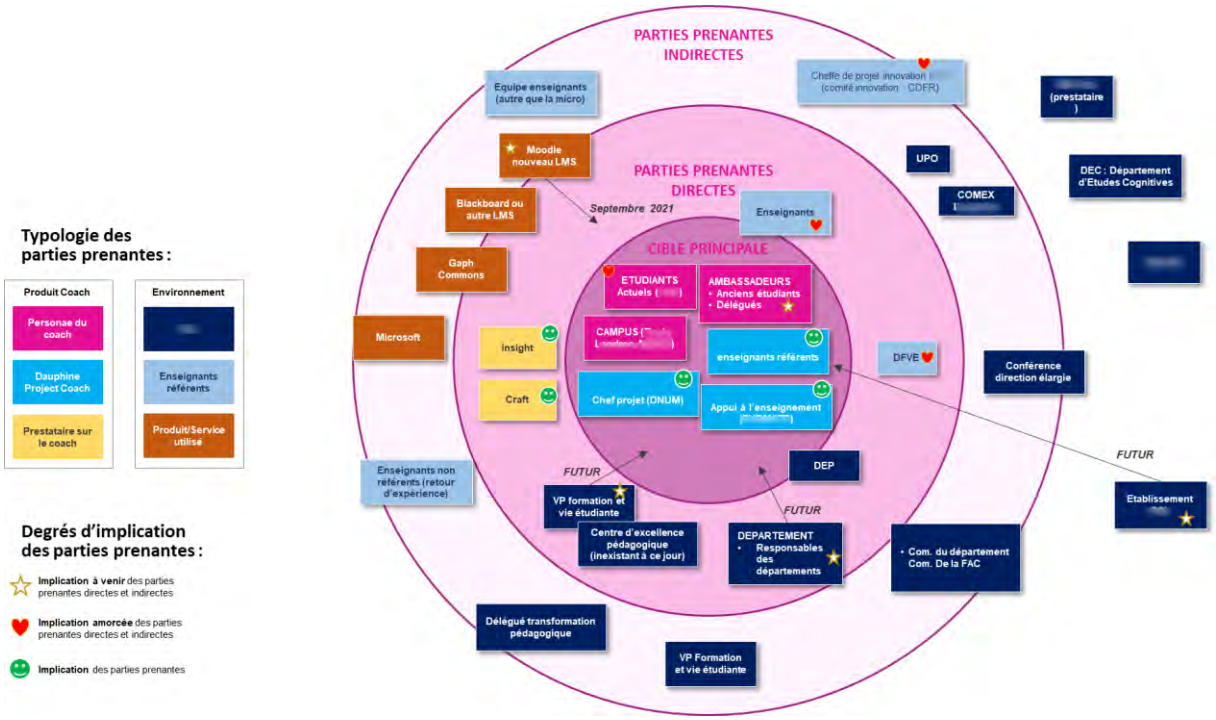


Figure 2 Carte des parties prenantes

2.2.2. Elevator pitch

Dans cet atelier, tous les participants s'accordent sur leur vision du projet en répondant aux questions suivantes :

- Quel est votre produit ou service ?
- À qui s'adresse-t-il ?
- À quel(s) problème(s) répond-il ?
- Quel bénéfice apporte-t-il ?

- Quel est son positionnement par rapport à sa concurrence ?

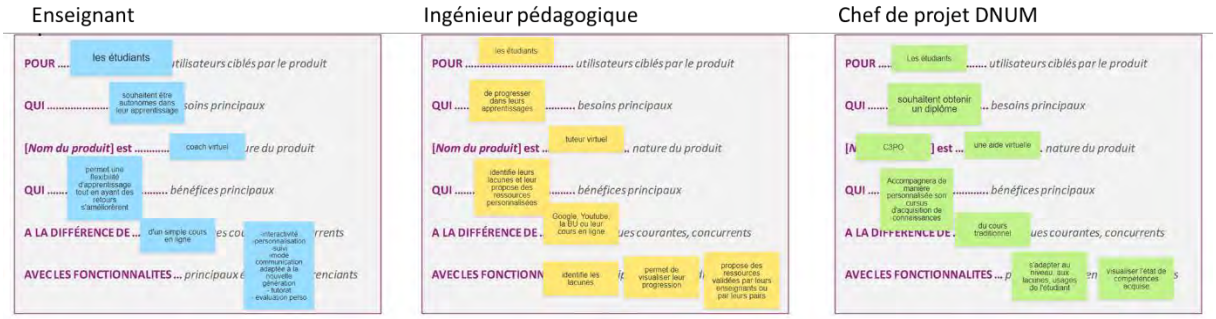


Figure 3 Elevator pitch : grilles remplies au cours de l'atelier

2.2.3. Speedboat

L'atelier Speedboat vise à construire une vision à long terme du projet en identifiant :

- Le vent : ce sont les forces de l'équipe et du projet actuel, ce qui lui permet d'avancer
- Les ancres : elles représentent ce qui freine l'équipe, la fait ralentir
- L'île : elle représente les objectifs à atteindre pour rendre le projet utilisable par tous
- Le bateau, c'est le projet

L'atelier s'organise en plusieurs temps : réflexion individuelle (post-it), mise en commun, regroupement thématique et étiquetage selon la cible (étudiants, enseignants, administrateurs techniques), vote pour priorisation.

La figure 4 montre les résultats de l'atelier et leur priorisation, les objectifs sont en vert (top = Autonomiser les étudiants dans leur apprentissage + avoir un chemin d'apprentissage personnalisé), les moteurs en bleu (top = projet en mode collaboratif + élément de la stratégie de l'établissement) et les freins en rouge (top = manque de ressources/activités pour alimenter le tuteur + coût de mise en œuvre).

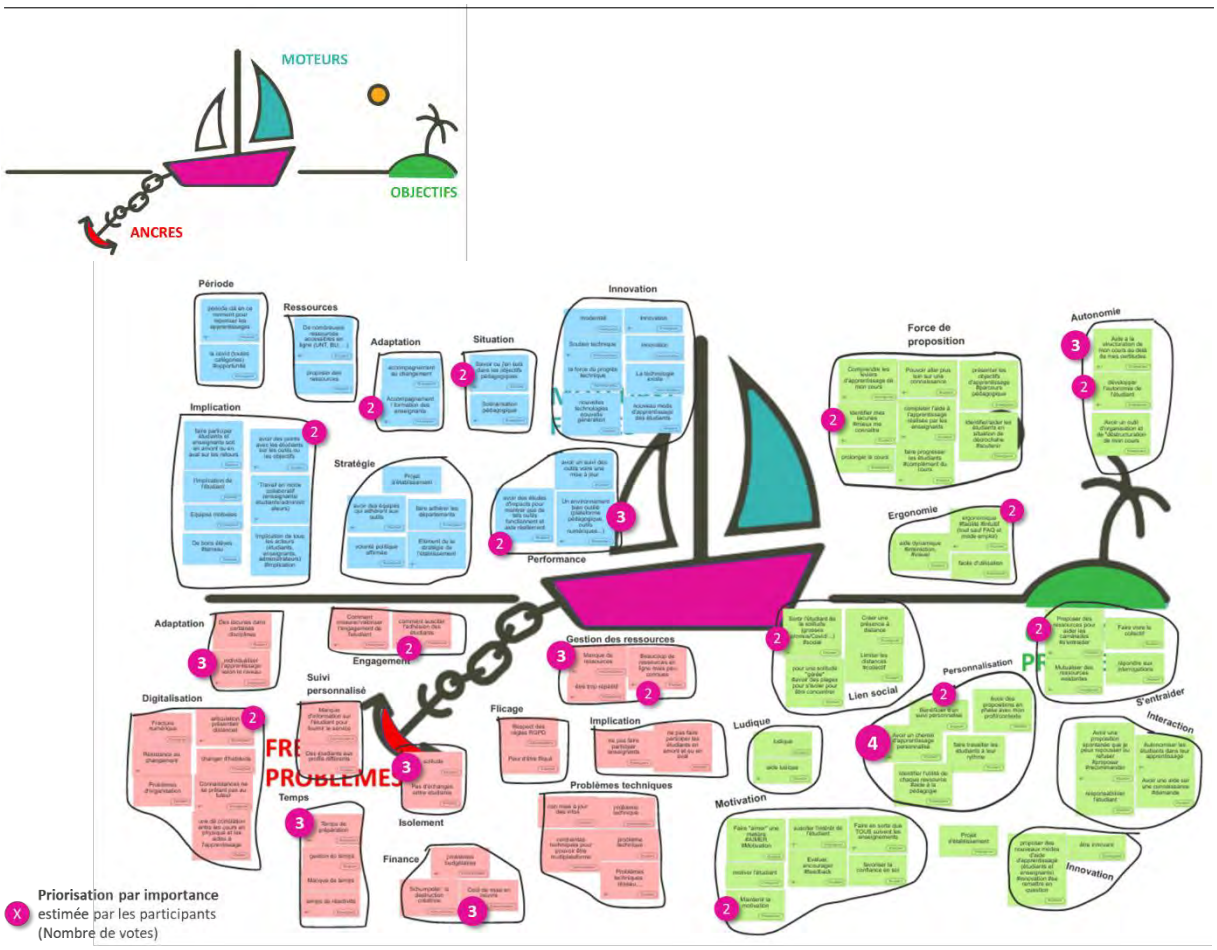


Figure 4 Speedboat

2.2.4. Recherche utilisateur : Personae

6 *personae* sont créés à partir d'entretiens avec des étudiants. Les *personae* sont des « archétypes » représentant un groupe d'utilisateurs aux comportements similaires. « Porteur d'un nom et d'un visage, le *persona* est nourri de détails spécifiques, tirés de données réelles recueillies lors d'une phase préliminaire d'enquête. Il permet d'éviter que le concepteur ne projette ses propres besoins sur le produit : il incarne l'utilisateur final pour mieux le mettre au cœur des discussions et des préoccupations. » (Lorit-Regnaud, Mathilde (2018))

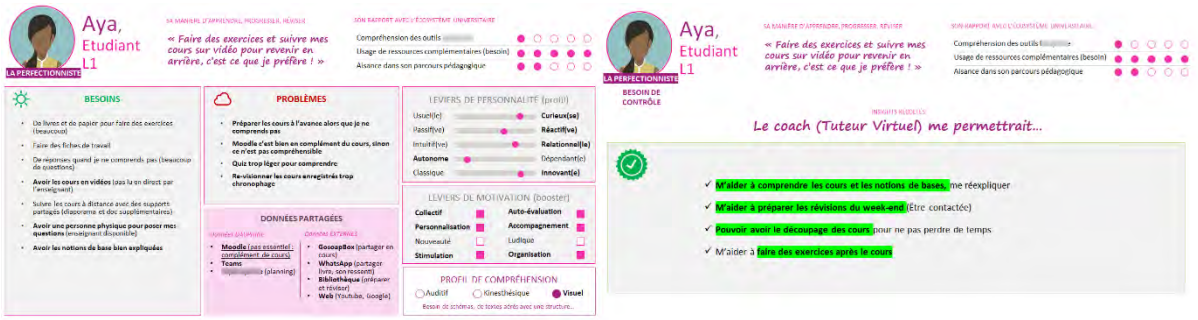


Figure 5 Persona – La perfectionniste

2.2.5. Atelier Design

L'atelier Design intervient en amont du développement des interfaces. Il permet, à partir de prototypes et de maquettes interactives, de « tester » le design, les principes ergonomiques et la navigation dans l'outil avant d'initier les développements. C'est une étape de prototypage rapide qui permet de faire des ajustements et des itérations rapides et peu coûteuses pour une première validation des interfaces.

L'outil de prototypage permet à tous les participants d'ajouter des commentaires et propositions.



Figure 6 Prototype des interfaces

3. Résultats et discussion

Le format des ateliers collaboratifs a certainement favorisé la collaboration et la convergence au sein des équipes. Il y a régné une ambiance « conviviale » et « ludique ». Tous les participants ont la possibilité d'exprimer leur point de vue quel que soit leur niveau d'expertise ou hiérarchique. La vision du produit final n'est pas imposée par certains, elle est construite « ensemble ».

Les ateliers menés ont permis de dégager de nombreuses pistes d'améliorations, de confirmer certaines orientations déjà identifiées et de reporter, voire d'en abandonner d'autres. Par exemple :

- *Chatbot* intuitif et amélioré : Le *chatbot* sera conservé, directement intégré à Moodle. L'étudiant pourra formuler des demandes génériques (« propose-moi un contenu ») ou critériées (durée, type, thème de l'activité) en langage naturel.
- Besoin de mieux se situer dans leur parcours, de voir leur progression : Dans la v2, les étudiants pourront naviguer dans une carte conceptuelle du cours. Les objectifs et les activités pédagogiques y sont matérialisés par des nœuds. Les liens du graphe représentent les relations entre les objectifs (Objectif A est un prérequis de l'Objectif B, Activité 1 permet de travailler l'Objectif A). La vue sur le graphe sera personnalisée et évolutive en fonction de la progression de l'étudiant. Ne s'afficheront que les objectifs atteints, en cours d'acquisition et atteignables (Zone Proximale de développement, (Vygotski, 1985)) ainsi que les activités associées. Les éléments du graphe seront filtrables (types d'activités, temps disponible, statut de l'activité) et déplaçables. La vue cible (figure 7) qui reprend le principe de gestion des compétences de certains jeux vidéo a été proposée par les étudiants durant les ateliers et sera intégrée.



Figure 7 Vue "cible" proposée par les étudiants

- Améliorer l'*onboarding* : Les entretiens menés avec les étudiants ont révélé de réelles disparités dans l'usage des ressources à disposition dans leurs espaces Moodle et plus généralement dans la maitrise de l'écosystème numérique de l'université. Un soin particulier sera apporté à la prise en main de l'outil par les étudiants (légende, didacticiel intégré, exemple de requêtes dans le *chatbot*). L'application permettant de naviguer dans la carte conceptuelle se doit d'être adaptative : certaines fonctionnalités

ne seront disponibles que pour les utilisateurs avancés qui utilisent régulièrement le tuteur. Le nouveau tuteur sera également mieux intégré à l'écosystème existant, afin de ne pas multiplier les plateformes pour l'étudiant. Moodle sera le point d'entrée du tuteur virtuel, le *chatbot* et la recommandation du jour s'afficheront dans le tableau de bord de l'étudiant.

- Ludification : Des axes de ludification (badges, points d'expérience) avaient été identifiés pour inciter les étudiants à utiliser l'application. Jugés peu engageants par les étudiants, ils seront abandonnés.
- Notification : le système de notification initialement proposé a été abandonné, jugé parasitant et peu efficace.

Nonobstant, la méthode a également certaines limites. Elle nécessite de recruter puis mobiliser de nombreux interlocuteurs, notamment des étudiants déjà très sollicités par ailleurs pour les différents ateliers. Comme dans tout processus d'intelligence collective, de nombreuses idées sont générées dans les ateliers qu'il faut ensuite analyser, prioriser, parfois repréciser, traduire en fonctionnalités informatiques. À ce titre, l'atelier Speedboat a plutôt servi à mettre différentes parties prenantes à un même niveau d'information sur le projet et à confirmer les orientations initiales plutôt qu'à préciser certains besoins ou fonctionnalités.

La méthode des *personae* peut également être questionnée : quelle est la représentativité des *personae* identifiés à partir des entretiens individuels ? Les étudiants interrogés venaient d'entrer à l'université. C'est une période de profond bouleversement, changement d'outils, de méthodes de travail, d'environnement. Ne faudrait-il pas mettre à jour régulièrement ces *personae* pour qu'ils évoluent au même titre que les étudiants évoluent ?

Il faut maintenant attendre le lancement du projet auprès des étudiants en novembre pour mesurer l'adoption et la pertinence des évolutions. Nous prévoyons de rejouer certains ateliers en 2022 afin d'affiner les premiers personae et d'itérer avec les étudiants sur la navigation et les interfaces du tuteur.

Références bibliographiques

Lallemand C. & Gronier G. (2018). *Méthodes de Design UX. 30 méthodes fondamentales pour concevoir des expériences optimales (seconde édition)*. Paris: Eyrolles.

Brusilovsky, P. Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction* **11,** 87–110 (2001). https://doi.org/10.1023/A:1011143116306

Bornet, C. & Brangier, É. (2013). La méthode des *personas* : principes, intérêts et limites. *Bulletin de psychologie*, 524, 115-134. https://doi.org/10.3917/bupsy.524.0115

Lorit-Regnaud, Mathilde (2018). *Les personas en bibliothèque universitaire : quels usages, quels bénéfices ?* Enssib, mars 2018.

Lev Vygotski, Pensée et Langage Terrains / Éditions Sociales, 1985, p. 270.

Co-Lab : Conception de situations d'apprentissage expérientiel afin de permettre une évaluation réflexive de soft skills

Yann VERCHIER,

Dr, Responsable du centre d'innovation pédagogique de l'UTT yann.verchier@utt.fr

Chloé DUVIVIER,

Ingénieur pédagogique au centre d'innovation pédagogique de l'UTT chloe.duvivier@utt.fr

Université de Technologie de Troyes

12 rue Marie Curie, CS 42060

10004 TROYES CEDEX

Résumé

L'atelier participatif que nous proposons s'articule autour des *soft skills* ou compétences "humaines". Le concept de *soft skills* est aujourd'hui mis sur le devant de la scène, en particulier dans le cadre des situations professionnelles. Le développement de ces compétences est essentiel, notamment pour travailler en équipe, ou évoluer et interagir au sein d'une organisation. Dans le cadre de la formation des étudiants en filières scientifiques, l'accent est souvent mis sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire disciplinaires. Or, les apprenants de ces formations doivent être formés autour de ces *soft skills* afin d'accompagner leur insertion professionnelle et le développement de leurs compétences tout au long de leur vie. Plus généralement, les *soft skills* sont des compétences cruciales pour leur développement et il s'avère pertinent d'en faire partie intégrante des cursus de formation académiques.

Les *soft skills* sont ainsi intimement liées au concept "d'agir ensemble", qui nécessite de faire appel à de nombreux savoirs-être. Si ces *soft skills* sont aujourd'hui identifiées et documentées, le défi est d'être capable de les faire émerger, voire de parvenir à les évaluer. A travers cet atelier, nous souhaitons faire prendre conscience aux participants de ces deux problématiques. Pour ce faire, nous proposons aux participants de concevoir et de tester des situations d'apprentissage expérientiel permettant d'apprécier au sein d'un groupe des

compétences humaines ou *soft skills* spécifiques. Ces situations seront pensées dans le cadre de simulations ou jeux sérieux qui favorisent la mobilisation de *soft skills* cibles. L'atelier débutera par un temps de présentation du concept de *soft skills* pour ensuite laisser une place importante à des temps de travail collaboratif et de réflexivité concernant ses propres compétences humaines et celles invoquées dans les situations conçues.

Abstract

The participative workshop we propose is based on soft skills or "human" skills. The concept of soft skills has come to the forefront, especially in professional situations. The development of these skills is essential, especially for working in a team, or evolving and interacting within an organization. In the training of students in scientific fields, the emphasis is often placed on the acquisition of disciplinary knowledge and know-how. However, students in these programs must be trained in these soft skills in order to support their professional integration and the development of their skills throughout their lives. More generally, soft skills are crucial for their development and it is relevant to make them an integral part of academic training programs.

Soft skills are intimately linked to the concept of "acting together", which requires the use of numerous soft skills. If these soft skills are now identified and documented, the challenge is to be able to bring them out, and even to evaluate them. Through this workshop, we want to make participants aware of these two issues. In order to do so, we propose to the participants to design and test experiential learning situations allowing to assess specific human competencies or soft skills within a group. These situations will be designed within the framework of simulations or serious games that promote the mobilization of target soft skills. The workshop will start with a presentation of the concept of soft skills and will then leave an important place for collaborative work and reflexivity concerning one's own human skills and those invoked in the situations designed.

Mots-clés

Simulation, serious game, soft skills, compétences, formation

1. Intérêt du sujet

Nous proposons un atelier participatif d'une durée de 2h autour des *soft skills* ou compétences "humaines" . Le concept de *soft skills*, s'il ne date pas d'hier (Duru-Bellat, 2015) est aujourd'hui mis sur le devant de la scène, en particulier dans le cadre des situations professionnelles (Bouret, Hoarau, et Mauléon, 2018). Le World Economic Forum met ainsi en avant en 2020, les "10 compétences professionnelles de demain", dont les deux principales sont l'esprit critique et la résolution de problèmes complexes, deux *soft skills* (https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/). Le développement de ces *soft skills* est essentiel dans l'ensemble des situations professionnelles, dont le travail d'équipe et la capacité à évoluer et interagir au sein d'une organisation (Theurelle-Stein et Barth, 2017). Les entreprises en sont actuellement fortement demandeuses, que ce soit dans le recrutement de collaborateurs ou pour la montée en compétences de ceux-ci (Verrier et Bourgeois, 2020). Dans le cadre de la formation des étudiants en filières scientifiques, l'accent est souvent mis sur l'acquisition de savoirs et de savoir-faire disciplinaires. Or, les apprenants des formations académiques traditionnelles (par exemple des cycles de formation scientifiques) se tournent pour la plupart vers des entreprises à la suite de leur cursus : ils doivent donc être formés à ces *soft skills* afin d'accompagner leur insertion professionnelle. Plus généralement, les *soft skills* sont des compétences cruciales pour leur développement et il s'avère pertinent d'en faire partie intégrante des cursus de formation académiques : les *soft skills* sont par exemple essentielles pour le travail en mode projet, format de plus en plus présent au sein des cursus d'ingénieurs.

Les *soft skills* sont ainsi intimement liées au concept "d'agir ensemble", qui nécessite de faire appel à de nombreux savoirs-être. Si ces *soft skills* sont aujourd'hui identifiées et documentées (Faure et Cucchi, 2020), le défi est d'être capable de les faire émerger et de parvenir à les évaluer. A travers cet atelier, nous souhaitons faire prendre conscience aux participants de ces deux problématiques. Pour ce faire, nous proposons aux participants de concevoir et de tester des situations d'apprentissage expérientiel permettant d'apprécier au sein d'un groupe des compétences humaines ou *soft skills* spécifiques. Ces situations seront pensées dans le cadre de simulations ou jeux sérieux qui favorisent la mobilisation de soft skills cibles. L'atelier débutera par un temps de présentation du concept de soft skills pour ensuite laisser une place importante à des temps de travail collaboratif et de réflexivité

concernant ses propres compétences humaines et celles invoquées dans les situations conçues.

L'atelier se déroulera en plusieurs temps

- Présentation des *soft skills*
- Identification collective des compétences clefs
- Exemple de simulations permettant de mobiliser des *soft skills*
- Création de groupe de situations mettent en jeu des *soft skills* choisies
- Test, analyse et partage de ces situations
- Mutualisation et possibilités de transposition

2. Déroulement de l'atelier

L'atelier proposé se déroule en plusieurs étapes :

- **Introduction : présentation du concept de soft skills**
    - Définition
    - Présentation de *soft skills*
    - Présence de la problématique des *soft skills* dans l'actualité
    - Place donnée actuellement aux *soft skills* dans le développement des compétences des étudiants (parcours ingénieurs)
    - Intérêt des *soft skills* dans le parcours des étudiants
    - Démarche d'étude des *soft skills* au sein de l'UTT

Cette étape constitue l'approche théorique du sujet, et permet la contextualisation des mises en situations proposées par la suite.

- **Discussion / Retour d'expériences des participants**
    - Comment sont abordés les *soft skills* au sein des différentes structures ?
    - Quels sont les dispositifs mis en place pour accompagner le développement des *soft skills* ?

L'objectif de cette étape est de créer une dynamique de partage de pratiques entre les participants.

- **Mise en situation**
    - Création de groupes
    - Au sein de chaque groupe, construction d'un scénario d'apprentissage autour d'un *soft skill* tiré au hasard, pour un public d'apprenants donné, dans un temps limité.
    - Restitution et test : chaque groupe fait tester son scénario d'apprentissage par un autre groupe, phase d'auto-évaluation

L'objectif ici est de permettre l'appropriation par les apprenants des concepts abordés au cours de l'atelier.

- **Présentation du projet d'Escape Game au sein de l'UTT**

Il s'agit ici de présenter un exemple de projet visant à favoriser l'émergence de soft skills et leur évaluation.

- **Bilan de l'atelier**

Références bibliographiques

Theurelle-Stein, D. & Barth, I. (2017). Les *soft skills* au cœur du portefeuille de compétences des managers de demain. *Management & Avenir*, 95, 129-151.

Bouret, J., Hoarau, J., Mauléon, F. (2018). Soft Skills: Développez vos compétences comportementales, un enjeu pour votre carrière. Paris: Dunod.

Lépinard, P., Vandangeon-Derumez, I. (2019) Apprendre le management autrement : la ludopédagogie au service du développement des soft skills des étudiant·e·s. *XXVIIIe Conférence Internationale de Management Stratégique*. Dakar, Sénégal.

Faure, F. & Cucchi, A. (2020). Quelle caractérisation du savoir-être ? Une revue de la littérature en deux temps. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 39,9, 3-25.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*, 13-29.

Verrier, G. & Bourgeois, N. (2020). Chapitre 18. Les populations à forte valeur ajoutée. Dans : , G. Verrier & N. Bourgeois (Dir), *Les RH en 2030: 30 pistes concrètes pour réinventer l'entreprise* (pp. 162-170). Paris: Dunod.

Construction d'un dispositif interdisciplinaire pour l'entrée en licence de sciences et technologies

Thierry Maligne, Sophie Jequier, Bruno Pinaud, Cécile Garcia, Ghislaine Godinaud

Université de Bordeaux, Talence, France. Email : prenom.nom@u-bordeaux.fr

Résumé

Cette communication présente le travail mené pour élaborer un enseignement transverse à destination des 1500 à 2000 étudiants entrants en licence de sciences à l'université de Bordeaux ainsi que la présentation et les premiers retours quant à la mise en œuvre. Le dispositif créé par une équipe aux profils variés (enseignants, enseignants-chercheurs, ingénieurs pédagogiques) regroupe les apports en méthodologie de travail universitaire, en communication et en compétences numériques. Consciente que les activités proposées aux étudiants jusqu'alors nécessitaient d'être mieux mises en lien afin d'offrir un enseignement plus homogène, l'équipe s'est dotée d'un cahier des charges dans l'objectif de concevoir de façon collaborative un dispositif qui se devait d'être cohérent et de s'appuyer sur une approche intégrative de l'existant. Il devait prendre sens et être motivant pour les néo-entrants en sciences et technologies.

La démarche retenue s'appuie sur la mise en œuvre d'une pédagogie active qui propose à l'étudiant de fabriquer par groupes un objet évaluable non seulement par les enseignants mais aussi par les pairs.

Au-delà de la présentation du dispositif déployé auprès des étudiants et en particulier de la problématique retenue pour la création de l'objet commun, la communication propose un partage de la réflexion menée par l'équipe de conception. Ainsi, c'est sous les axes de l'agir ensemble tant du point de vue étudiant que du point de vue équipe que cette communication est présentée.

Abstract

This paper presents the work carried out to develop a cross-disciplinary teaching programme for the 1,500 to 2,000 students entering the science degree programme at the University of Bordeaux, as well as the presentation and initial feedback on its implementation. The system was created by a team with a variety of profiles (teachers, teacher-researchers, educational engineers) and brings together contributions in university work methodology, communication and digital skills. Aware that the

activities offered to students until then needed to be better linked in order to offer more homogeneous teaching, the team drew up a set of specifications with the aim of collaboratively designing a system that had to be coherent and based on an integrative approach to the existing system. It had to be meaningful and motivating for new entrants to science and technology.

The proposed approach is based on the implementation of an active pedagogy which proposes to the student to make in groups an object that can be evaluated not only by the teachers but also by the peers.

Beyond the presentation of the device proposed to the students and in particular of the problematic chosen for the creation of the common object, the communication proposes a sharing of the reflection led by the design team. Thus, it is under the axes of acting together both from the student and the team point of view that this communication is presented.

Mots-clés

Créations de dispositifs de formation, Formation et usages du numérique, AE dans le champ de l'apprentissage étudiant, Ingénierie coopérative

1. Un contexte favorable à la transformation

Cette action s'inscrit dans le cadre de la mise en place à la rentrée de septembre 2021 d'un portail d'entrée unique pour toutes les licences de sciences et technologies de l'université de Bordeaux, soit un public de 1500 à 2000 étudiants. Ce portail unique correspond à un semestre durant lequel les étudiants suivent des enseignements dits "socles" comportant des enseignements de mathématiques, des enseignements transverses et des enseignements disciplinaires spécifiques à leur mention. Ces enseignements sont complétés par des enseignements dits « de personnalisation » et « d'ouverture » leur permettant éventuellement en fin de semestre de modifier leur choix d'orientation.

Le travail mené autour de l'enseignement transverse de ce portail répond à un besoin de formation des néo-entrants en compétences numériques, en communication et en méthodologie de travail universitaire, qui forment autant de gages d'autonomie et de réussite des études. Ce besoin s'est trouvé conforté par le contexte des deux années de crise sanitaire qui ont accentué les inégalités dans les prérequis et généré davantage d'hétérogénéité entre les étudiants.

Les différents cours de méthodologie et compétences numériques qui existaient avant cette rentrée étaient initialement cloisonnés en plusieurs unités d'enseignement représentant chacune peu de crédits ECTS. Cela ne suscitait que peu d'engagement de la part des étudiants. L'idée a été de bâtir un nouveau dispositif à visée transversale dont le contenu puisse constituer un socle commun à tous pour la méthodologie de travail pour des études universitaires et qui suscite un élan motivationnel renouvelé. L'équipe de conception a alors fait le choix d'un cahier des charges proposant une tâche qui donne "envie de faire", tout en permettant l'apprentissage de l'ensemble des compétences essentielles dans les différentes parties (méthodologie de travail universitaire et compétences numériques) visées dans cet enseignement. Il fallait en outre permettre un apprentissage par le travail collaboratif, tout en étant dans une démarche de pédagogie actionnelle. Le nombre conséquent d'étudiants concernés, cohorte potentielle de 2000 étudiants, a aussi été un facteur décisif dans la réflexion du cahier des charges notamment en termes d'attendus et de modalités d'évaluation.

2. Quel dispositif pour un enseignement transverse auprès d'un grand effectif ?

Il fallait trouver un dispositif qui propose un agir ensemble, non seulement pour l'apprentissage du travail en équipe, mais également pour générer un sentiment identitaire estudiantin d'appartenance à la grande famille de l'université. Il est à noter que l'équipe est uniquement constituée de praticiens, ce qui explique la méthodologie de conception utilisée. Néanmoins, nous nous sommes basés sur un arrière-plan théorique implicite constitué dans les grandes lignes par les apports de Bandura (2003) et Viau (2009) sur les questions de motivation et d'apprentissage socio-cognitif, ainsi que Puren (2006) pour la pédagogie actionnelle.

Le cahier des charges préconisait de ne pas diminuer le niveau d'exigence quant aux connaissances et compétences déjà inscrites dans les programmes et les attentes institutionnelles, niveau devant être évalué de manière sommative. La réponse à cette problématique a été de proposer aux étudiants de créer un réseau social en intranet - web profond, c'est à dire un réseau réunissant 400 blogs-sites réalisés par les étudiants avec un maximum d'autonomie et les outils wordpress disponibles sur le web mondial. Cette solution amènerait les 2000 entrants à l'université en autant d'éditeurs-lecteurs-commentateurs de blogs-sites créatifs à thématiques scientifiques, tout en favorisant le travail collaboratif entre étudiants au sein des équipes de blogs-sites.

acquiert de la sorte les méthodes et outils nécessaires à l'élaboration du blog-site (travail en équipe, premiers pas en recherche biblio, compétences numériques et bureautiques de base, etc.), acquisition actionnelle à partir d'une démarche authentique. Les blogs-sites deviennent des supports d'apprentissages au travers desquels on évalue les compétences méthodologiques et numériques acquises par les étudiants.

Comment opérer une individualisation des parcours dans un tel dispositif ? Autrement dit, comment ne pas être dans un tout ou rien (ou je sais tout ou je suis en échec) ? L'idée était que, quel que soit le niveau initial de l'étudiant, celui-ci progresse et monte en compétences à partir de son niveau initial sur les différents champs de l'enseignement (méthodologie, compétences numériques, communication). Pour cela, les étudiants sont invités à réaliser un compte-rendu méta-cognitif succinct, une manière de faire prendre conscience que l'on peut en tant qu'étudiant formuler un bilan de ce qui aura été appris, quel que soit le niveau de départ. On retrouve ici la notion réflexive sur le sentiment d'efficacité personnelle selon les travaux de Bandura (2003).

Pour actionner la part motivationnelle un concours de blogs sites est organisé: les étudiants doivent élire dans leur groupe de TD les productions qu'ils désirent voir présentées pour une finale, avec remise de prix dans une cérémonie officielle. Une évaluation subjective et affective des créations blogs-sites s'opère donc lors d'un oral de présentation dans lequel les étudiants élisent leur blog-site favoris. Une évaluation objective mesure les progrès de chaque étudiant tout au long du semestre dans plusieurs domaines: en compétences numériques par des tests et exercices d'applications propres au domaine technique (par exemple l'utilisation des styles dans un traitement de texte, les mots de passe, manipulation d'images, sécurité des réseaux, etc. et l'utilisation de la plateforme nationale Pix, https://pix.fr); en méthodologie et en communication par des tests en ateliers sur une plateforme Moodle, par un test sur table et par un oral terminal appuyé sur une grille d'évaluation à items.

3. Un agir ensemble pour l'équipe de concepteurs

Pour arriver à ce résultat, plusieurs séances de travail se sont tenues afin d'effectuer une ré-ingénierie des contenus. Chaque enseignant a ainsi partagé l'existant en termes d'objectifs visés, de ressources (support PDF, PPT, vidéos), d'activités (quizz d'autoformation, questionnaire réflexif), de scénarios (planning des séances), d'attendus et de critères d'évaluation (validations successives de compétences). L'enjeu était de prendre en compte l'ensemble de cet existant, d'identifier les points d'articulation, les éléments qui pouvaient se

faire écho, ceux qui pouvaient nourrir les autres. Le pari était ainsi que les activités menées par les pôles scientifiques, méthodologiques et communicationnels prennent sens réciproquement dans la création d'un réseau social et la contribution de tous à la création de blogs-sites. Si l'activité éditoriale et littéraire de création d'un blog-site donne du sens à l'apprentissage des compétences numériques, la réciproque est également vraie. C'est une forme de bijection permise par le grand nombre et la multidisciplinarité : les activités plus technicistes et méthodologiques donnent du sens à la démarche de charte éditoriale des blog-sites, et la part de création littéraire (pouvant aller jusqu'à la fiction) déployée dans les blog-sites donne du sens aux apprentissages techniques et scientifiques.

Le dispositif mis en œuvre pour cet enseignement est donc la résultante d'une amélioration continue qui prend appui sur plusieurs briques initiales non communicantes. Les choix techniques, en particulier le choix de la plateforme pédagogique de déploiement pour cet enseignement, a aussi participé à l'agir ensemble. En effet, l'idée était de poursuivre, tout en l'adaptant et en l'améliorant, l'utilisation d'une plateforme créée dans le cadre d'un projet européen dédiée spécifiquement à la méthodologie de travail universitaire. Il paraissait important à l'équipe de pouvoir s'appuyer sur cet existant, fruit de la collaboration de plusieurs composantes de formation de l'université (Droit-Sciences éco-Gestion, Sciences et technologies, IUT). Les blog-sites ont eux trouvé leur place sur les serveurs du centre de ressources en informatique. Ainsi, c'est bien tout un écosystème qui s'est mobilisé pour la mise en œuvre de ce dispositif.

4. Premier bilan et perspectives

Le déploiement de cet enseignement est tout récent. Une cinquantaine d'intervenants ont été mobilisés pour assurer cet enseignement qui leur a été présenté au cours de réunions d'informations. Les étudiants ont pu suivre à ce jour environ la moitié des séances. Les groupes de blog sont créés, les thématiques en cours de définition et les premiers retours des étudiants sont très encourageants.

Pour l'analyse du dispositif, une étude longitudinale et comparative de la réussite entre les années 2020 et 2021 est prévue. Elle se basera en particulier sur les résultats à la certification Pix et sur un questionnaire qui sera soumis aux étudiants en fin de semestre. La réflexion se poursuit aussi au sein de l'équipe de conception : en quoi cette collaboration a modifié les représentations des uns et des autres, a permis de lever des a priori, de modifier les projections, la vision de l'autre, et de décloisonner les disciplines ? Nous avons conscience que l'on peut aller beaucoup plus loin en ce domaine. Ainsi, le retour par les étudiants ainsi

que celui des intervenants permettra, dans une démarche d'amélioration continue, d'améliorer la fonction bijective qui est peut-être une des clés de l'agir ensemble en éducation.

Références bibliographiques

A. Bandura, Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, Paris, De Boeck, 2003.

R. Viau, La motivation en contexte scolaire, Bruxelles, De Boeck, 2009

C. Puren, Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social, PLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes, 2006

Construire la compétence comme un système d'instruments partagé

Joris Felder

Haute école pédagogique de Fribourg, Fribourg, Suisse, joris.felder@edufr.ch

Bernadette Charlier

Université de Fribourg, Fribourg, Suisse, Bernadette.charlier@unifr.ch

Résumé

fr

Agir ensemble c'est aussi être compétent ensemble. Dans cette perspective, que veut dire être compétent et comment représenter la compétence en lui reconnaissant son caractère émergent en situation ? Cette contribution se fondant sur les travaux antérieurs de ses auteurs et des apports récents de la littérature met en discussion une approche du concept de compétence comme un système d'instruments partagés et présente un langage de modélisation pour la représenter. Des analyses de besoins réalisées dans des contextes de formations professionnelles et de dispositifs de formation à distance illustreront l'intérêt de cette approche et les développements nécessaires pour la mettre en œuvre

Abstract

en

Acting together is also about being competent together. In this context, what does it mean to be competent and how can we represent competence by recognising its emergent character in situations? This contribution, based on the previous work of its authors and recent contributions from the literature, discusses an approach to the concept of competence as a system of shared instruments and presents a modelling language to represent it. Needs analyses carried out in the context of vocational training and distance learning systems will illustrate the interest of this approach and the developments needed to implement it.

Mots-clés

Compétence, transformation personnelle, modélisation, étude de notions en proximité

1. Introduction

Agir ensemble, c'est aussi être compétent ensemble. Dans cette perspective, que veut dire être compétent et comment représenter la compétence en lui reconnaissant son caractère émergent en situation ? La définition proposée par (Jonnaert, 2011) constitue un fondement pertinent du concept de compétence. Selon lui :

« Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.

- Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.

- Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.

- La compétence est l'aboutissement de ce processus temporel, complexe, dynamique et dialectique de traitement ; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations. » (p.35)

Cependant, dans ses dimensions de « traitement achevé, socialement accepté, avec succès » il est possible d'opposer au modèle de Jonnaert les critiques adressées à une « pédagogie bancaire » (p.323) apportées par Bourgeois (2018) à la toute fin de son ouvrage. Serait-il possible de proposer une formulation de finalités des formations qui reconnaisse davantage *« le parti-pris fondamental de l'inachèvement radical, autant de l'apprenant, que du maître et des savoirs mobilisés en formation, qui font de l'un et de l'autre des sujets travaillés par le désir d'apprendre* » (p.323) ? Cela suppose de donner une place tant à la pensée critique, à la créativité et au sens, qu'à leur contexte d'émergence souvent difficilement prévisible incluant les ressources à disposition et les interactions entre l'individu et celles-ci.

Une approche adaptée serait celle proposée par (Goodyear, 2020). Centrée sur les espaces d'apprentissage au sein desquels les apprenants co-configurent leurs pratiques en lien avec

des ressources, elle reconnaît « *leur rôle actif dans l'adaptation de l'espace, des outils et de tâches conçues pour soutenir leur apprentissage et, en conséquence le caractère complexe et moins prédictible de l'ingénierie des apprentissages* » (Goodyear, 2020, p. 1046, traduction libre). Cette approche apparaît cohérente avec la démarche centrée sur la modélisation des Environnements Personnels d'Apprentissage (EPA) ou de travail telle que proposée par Felder (2019) et mise en œuvre récemment dans le cadre d'une recherche exploratoire par (Felder, Baran, Molteni et Charlier, 2020). La méthode MEPA (Felder, 2019 et son logiciel YEPA[1]) pour Méthode d'analyse et de modélisation des environnements personnels d'apprentissage permettant à l'apprenant lui-même ou au chercheur de représenter l'EPA correspondant à une pratique d'apprentissage réalisée à un moment donné dans un contexte donné.

Dans quelle mesure le concept d'EPA permettrait-il de dépasser les limites du concept de compétence ? L'EPA peut être défini comme étant :

« à la fois un modèle mental explicatif et culturel de l'activité d'apprentissage et le produit d'un processus de construction et de régulation mené par l'apprenant au sein d'un système d'activité d'apprentissage qui produit à son tour un EPA, qui s'organise en une représentation subjective d'un ensemble d'instruments d'apprentissage en lien avec un projet d'apprentissage, et dont les schèmes expriment les actions menées dans une intention d'apprentissage, actions qui utilisent des artefacts techniques, matériels ou numériques, qui appliquent des artefacts pédagogiques que sont les stratégies cognitives et métacognitives et les formes de médiatisation des connaissances, qui visent l'acquisition d'artefacts didactiques que sont les connaissances et les compétences, et qui observent des artefacts sociaux que sont les individus ou les groupes, les règles et valeurs internes ou celles externes à l'individu (Felder, 2019a). » (Felder, Baran, Molteni, Charlier, p 89, 2021).

Cette définition amène à exprimer les finalités d'une formation en s'orientant vers la construction et la régulation de l'EPA des apprenant-e-s. Dans cette perspective, on reconnaît que la formation ne forme pas seulement l'Individu, mais l'Individu PLUS (Perkins, 1993, appréhendant la cognition — et, plus largement la compétence — comme « répartie entre les

[1] https://yllyl.ch/29353-2/

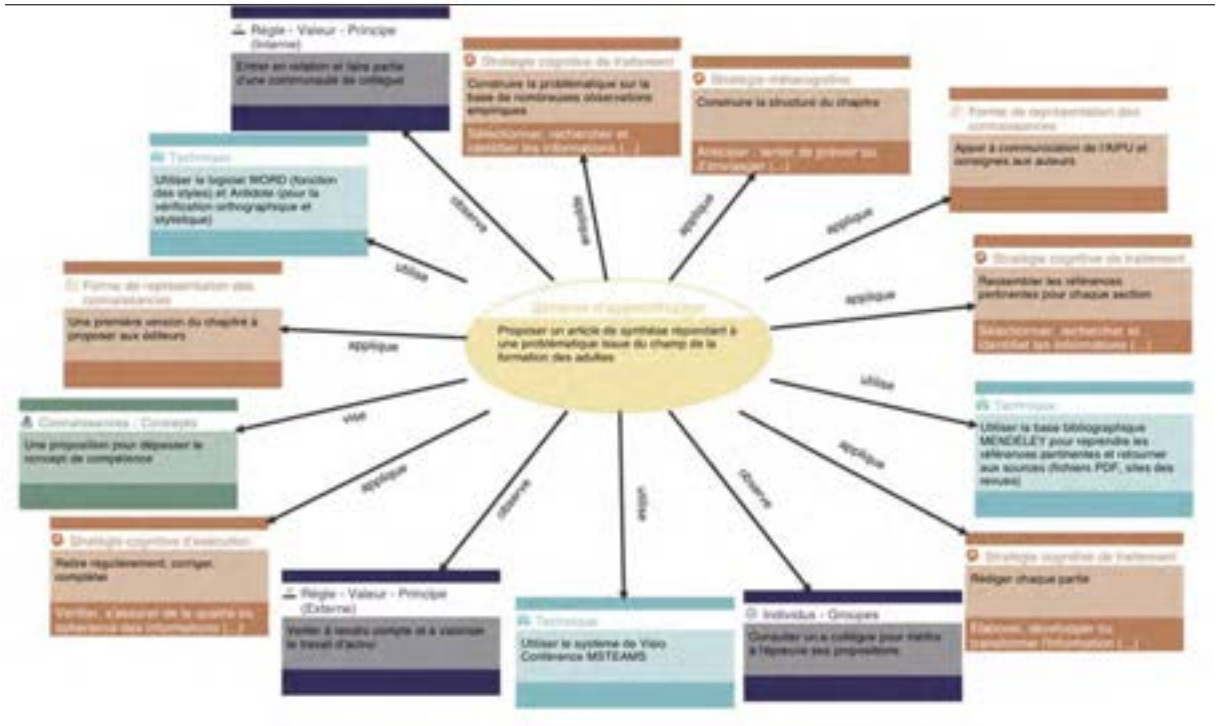
individus et les objets matériels ou symboliques, et émergeant de ce processus de distribution (Cole & Engeström, 1993). » (p.48).

2. Une réification des instruments construits et régulés pour apprendre à faire la différence dans une situation

La compétence ainsi définie serait une réification du processus de construction et de régulation des instruments organisés en système pour agir en situation. Les instruments, propres à la personne, sont constitués d'un canevas général d'action (un schème), reproductible et évolutif, et d'un ensemble de ressources cognitives, métacognitives, humaines, techniques et médiatiques, de règles et de valeurs issues de la culture et coproduits par l'activité de la personne. Ces instruments sont mobilisés par la personne pour apprendre afin d'agir dans une situation avec une intention d'accomplissement d'un but projeté dans le temps.

L'illustration suivante (Fig.1) permet de mieux comprendre toutes les composantes de cette définition et comment elle peut être codifiée pour qu'elle soit comprise et construite par l'apprenant en recourant au système de modélisation de la méthode MEPA (Felder, 2019). L'illustration représente une modélisation de l'EPA partagé que nous avons construit pour élaborer notre contribution pour l'AIPU. Le schème représenté au centre de la figure par un ovale jaune décrit l'objet de l'activité : « Proposer un article de synthèse répondant à une problématique issue du champ de la formation des adultes ». La mise en œuvre des actions décrites utilise des artefacts techniques (en bleu, comme « Utiliser la base bibliographique MENDELEY pour reprendre les références pertinentes et retourner aux sources (fichiers PDF, sites des revues) » ; applique plusieurs stratégies cognitives et métacognitives (en orange, comme : « construire la problématique sur la base de nombreuses observations empiriques ») visant la production d'artefacts didactiques (en vert, ici : « Une proposition pour dépasser le concept de compétence » en observant des artefacts sociaux (en bleu foncé, par exemple : « Consulter un. E collègue pour mettre à l'épreuve ses propositions » et des règles et valeurs internes ou externes (en bleu foncé, par exemple : « Entrer en relation et faire partie d'une communauté de collègues »).

Figure 1. Modélisation d'une compétence à partir de la méthode MEPA avec le logiciel YEPA®



3. Représenter les compétences pour s'orienter

Une recherche exploratoire financée par Innosuisse et menée par notre équipe de recherche souligne l'intérêt d'une telle approche. Elle a consisté en une incubation de scénarii d'usages et de maquettes dans le cas de deux dispositifs de réorientation professionnelle - l'un en présence, l'autre à distance - ainsi que dans le cas d'un dispositif de formation sur le lieu de travail en milieu hospitalier. Dans ce cadre, nous avons produit des modèles de compétences ou d'EPA avec le logiciel YEPA qui représentaient des situations réelles ou authentiques pour chacun des trois cas. Ces modèles ont été présentés aux acteurs et discutés avec l'équipe de recherche. L'analyse de l'incubation a permis d'identifier des besoins et des pistes de développements.

Les trois groupes d'acteurs constitués de cadres, d'ingénieurs pédagogiques, de responsables de formation, et de *learner experience* ont manifesté leur besoin de mieux connaître les pratiques et les besoins d'apprentissages des individus et des collectifs. Aussi, ils expriment le besoin de valoriser les compétences développées en situation, au-delà de ce que permettent les évaluations et les certifications standardisées. Selon eux, les enjeux sont le succès des employés, l'adéquation du design des formations et des interventions aux pratiques et aux besoins des apprenants, ainsi que la prise de décision dans le cadre de la gestion d'entreprise ou d'équipe en matière d'apprentissage.

En découvrant les compétences modélisées telles que nous le présentons dans cette contribution, l'ensemble des participants à la recherche exploratoire ont reconnu l'intelligibilité, la plausibilité et la fécondité des représentations. Toutefois, pour mettre en œuvre cette démarche à l'échelle d'une institution de formation ou d'une entreprise, des développements instrumentaux paraissent nécessaires. L'application YEPA permet actuellement de produire des modèles – comme un logiciel de traitement de texte permet de produire des textes. Sur cette base, il s'agirait de développer deux systèmes.

Le premier système permettrait de proposer un programme de formation personnel. Concrètement, un centre de formation pourrait dans un premier temps représenter ses formations du point de vue des compétences construites potentiellement par un apprenant. Dans un second temps, un apprenant réaliserait une auto-évaluation générée à partir de ces modèles pour identifier ses besoins et intérêts de formation.

Le second système permettrait à un cadre de proximité ou à un ingénieur pédagogique de comparer un corpus de modèles de compétences par rapport à un modèle de référence. Trois approches ont été imaginées. La première offrirait une analyse de similarité des modèles que l'utilisateur peut explorer à partir de la visualisation du modèle de référence. La seconde approche offrirait une visualisation des données en représentant les similitudes entre modèles sur un axe gradué. La troisième approche guiderait un utilisateur non expert par étape dans son analyse ciblée sur des questionnements prédéfinis. Les six questionnements suivants ont été identifiés : 1) Qui est complémentaire à qui ? ; 2) Qui présente un besoin d'apprentissage ? ; 3) Qui dispose des ressources nécessaires pour soutenir une personne donnée ? ; 4) Qui est capable de réaliser telle activité professionnelle ? ; 5) Quel profil d'activité professionnelle correspond à telle personne ? ; (6) Quelles ressources possède-t-on au sein de tel groupe ? Cet outil présente un potentiel important pour le management des équipes de travail en permettant de composer des équipes sur la base de leur profil, pour la valorisation des employés au sein de grandes équipes et pour la gestion des activités de développement des institutions. En outre, les questionnements peuvent être transposés au milieu éducatif.

4. Conclusion et perspectives

La compétence définie et modélisée telle que cette contribution le propose, permet de la reconnaître comme un processus et comme une ressource complexes émergeant d'une situation du point de vue du vécu de la personne ou du collectif qui l'a développée. Elle reconnaît aussi le caractère social, subjectif et distribué de la compétence. Elle admet le

caractère hologrammatique de la compétence, de l'environnement et de la situation à la fois ressource mobilisable et vecteur d'apprentissage. Cette approche présente plusieurs perspectives.

Dans le cadre des démarches de conception de formation et d'évaluation ou de certification des apprentissages, elle permet de dépasser le caractère prescriptif et normatif des approches traditionnelles qui limitent le traitement de la compétence à sa codification antérieure au vécu des acteurs. Autrement dit, le modèle est toujours préétabli, ce qui a pour corollaire de ne pas être en mesure de traiter ce qui « déborde » du modèle. Par exemple, un questionnaire de bilan de compétences ne permet que de réfléchir aux composantes de ce questionnaire ou d'évaluer l'écart entre l'individu et le modèle préconçu. Alors qu'en questionnant le vécu de l'individu pour ensuite le codifier tel que proposé dans cette contribution, il sera possible d'accéder à des compétences qui auraient échappé au questionnaire.

Envisager de représenter la compétence à partir du vécu de l'individu ou du collectif c'est également valoriser le caractère unique de la compétence *a contrario* de la valorisation uniforme que décernent par exemple les certificats et les diplômes. Cette approche permettrait de faire valoir la spécificité de la compétence, ce qui la rend difficilement imitable et permet de distinguer l'individu ou le collectif, mais aussi les complémentarités possibles.

Finalement, représenter la compétence en construction au long du processus de formation permet au formateur et à l'apprenant de prendre conscience de sa progression, de reconnaître ses besoins d'apprentissages, de construire son projet et son environnement personnel d'apprentissage. De plus, la représentation graphique est exploitable comme un objet intermédiaire pour agir ensemble sur le processus d'apprentissage en l'analysant, en le comparant, en le valorisant.

Références bibliographiques

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses Universitaires de France.

Felder, J. (2009). Méthode d'analyse et de modélisation des environnements personnels d'apprentissage Modeling personal learning environnement for learner autonomy View project Modélisation : EIAH-EPA-IP View project. https ://doi.org/10.23709/sticef.26.1.2

Goodyear, P. (2020). Design and co- configuration for hybrid learning: Theorising the practices of learning space design. *British Journal of Educational Technology*, bjet.12925. https://doi.org/10.1111/bjet.12925

Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Éducation Et Formation*, *296*, 31–43. Retrieved from http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=12&page=3

Perkins, D. (1993). Person-plus: A distributed view of thinking and learning. *Distributed Cognitions:* Psychological and educational considerations, 88-110.

Critères de qualité d'applications éducatives de réalité virtuelle

Christine Marquis

Cégep de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Canada, cmarquis@cstj.qc.ca

Bruno Poellhuber

Université de Montréal, Montréal, Canada bruno.poellhuber@umontreal.ca

Sébastien Wall-Lacelle

Cégep de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Canada, swall@cstj.qc.ca

Audrey Groleau

Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada, audrey.groleau@uqtr.qca

Résumé

Bien que la science et la technologie revêtent une importance majeure dans notre société, l'intérêt des étudiants pour celles-ci est en déclin. La science apparait souvent rébarbative pour les étudiants à cause, entre autres, des concepts abstraits qu'elle sous-tend. Par ailleurs, les méthodes choisies pour l'enseignement des sciences demeurent souvent traditionnelles et fortement centrées sur l'enseignant. Dans ce contexte, l'expérimentation de nouvelles méthodes intégrant des technologies de l'information et de la communication nous semblent une voie prometteuse à explorer pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences.

La réalité virtuelle se définit comme un environnement généré par un système informatique donnant une impression de réalité, de présence spatiale et d'engagement. L'immersion, la présence et l'interactivité sont des caractéristiques clés de la réalité virtuelle. Cette dernière offre beaucoup d'opportunités pour l'éducation. Par exemple, elle peut favoriser le développement d'habiletés de visualisation grâce aux représentations en 3D qu'elle offre. Aussi, elle donne la possibilité d'avoir accès à des équipements rares, à des situations dangereuses ou à des réalités difficilement accessibles. Elle peut aussi, selon plusieurs auteurs, favoriser la motivation et l'engagement.

Certaines applications pour l'apprentissage sont développées par différentes compagnies. Toutefois, celles-ci ne répondent pas nécessairement aux besoins des enseignants. Par ailleurs, les outils de création et d'utilisation se démocratisent et de plus en plus d'enseignants souhaitent développer ou utiliser du matériel de réalité virtuelle immersive.

Dans ce contexte, l'objectif de notre projet est d'établir des critères de qualité pour les applications de réalité virtuelle destinées à l'apprentissage des sciences en vue du développement de telles applications.

Après l'expérimentation d'une vingtaine d'applications en biologie, chimie et physique, une équipe formé de professeurs universitaire spécialisés en technologies éducatives et en didactique des sciences, d'enseignants de sciences du collégial, d'étudiants du collégial et de conseillers pédagogiques a élaboré une grille de critères de qualité pour des applications éducatives de réalité virtuelle immersive en suivant une méthodologie de recherche-développement fondée sur l'analyse de la valeur pédagogique.

Le comité a établi vingt-trois critères favorisant une expérience d'apprentissage positive avec la réalité virtuelle regroupés en trois catégories, soit les critères liés aux aspects pédagogiques et didactiques, les critères liés à la réalité virtuelle immersive et les critères liés au jeu. Ces critères permettront de faire une évaluation éclairée des applications existantes ou inspireront le design et le développement d'applications de RV immersive en sciences.

Abstract

Although science and technology are of major importance in our society, students' interest in them is waning. Science often appears off-putting to students because of the abstract concepts it underlies. In addition, the teaching methods usually chosen for science teaching often remain traditional and strongly teacher-centered. In this context, the experimentation of new methods integrating information and communication technologies seems to us a promising avenue to explore for the teaching and learning of science.

Virtual reality offers many educational opportunities. For example, it can promote the development of visualization skills through the 3D representations it offers. It also gives the possibility to access rare equipment, dangerous situations or difficult to access or apprehend realities. According to some authors, it also promotes students' motivation

and engagement. Virtual reality is defined as an environment generated by a computer system giving an impression of reality, spatial presence and engagement. Immersion, presence and interactivity are key characteristics of virtual reality.

Considering the rise of virtual reality devices, different companies have started developing educational applications. However, these do not necessarily meet the needs of teachers. In addition, the tools for creation and use are becoming more accessible and more and more teachers wish to use and even develop immersive virtual reality simulations.

In this context, the objective of our project is to establish a set of quality criteria for virtual reality applications for science learning, criteria that could guide the development of such applications.

After experimenting with some twenty applications in biology, chemistry and physics, a team made up of university professors specializing in educational technologies and science didactics, college science teachers, college students and educational advisors has developed a grid of quality criteria for immersive virtual reality applications for learning by following a research and development methodology based on the analysis of educational value.

The committee established twenty-three criteria promoting a positive learning experience with immersive virtual reality grouped into three categories, namely the criteria related to educational aspects, the criteria related to immersive virtual reality and the criteria related to the game. Criteria will allow an informed assessment of existing applications or inspire the design and development of immersive VR science applications.

Mots-clés

création de dispositifs de formation, formation et usages du numérique, acteurs concernés : enseignants, conception pédagogique, technologies éducatives

1. Contexte et problématique

Alors que la science et la technologie revêtent une importance majeure dans notre société, l'intérêt des étudiants pour celles-ci est en déclin (Potvin et Hasni, 2014). Ce désintérêt, un enjeu important pour l'enseignement des sciences, se manifesterait au secondaire alors que plusieurs étudiants commencent à percevoir la science comme difficile et ennuyeuse.

La science apparait souvent rébarbative pour les étudiants à cause, entre autres, des concepts abstraits qu'elle sous-tend. En effet, les concepts scientifiques ne sont souvent pas perceptibles à l'aide des sens et doivent être conceptualisés à l'aide de définitions impliquant des termes complexes. Ceux-ci sont aussi souvent enseignés de manière décontextualisée.

Or, les méthodes choisies pour leur enseignement demeurent souvent traditionnelles et fortement centrées sur l'enseignant (Freeman et al., 2014; Johnstone, 1991). Dans ce contexte, l'expérimentation de nouvelles méthodes intégrant des technologies de l'information et de la communication nous semblent une voie prometteuse pour rendre plus efficace l'enseignement des sciences.

Parallèlement, la réalité virtuelle est outil vraiment prometteur pour l'éducation à cause des nombreuses possibilités qu'elle offre. Dalgarno et Lee (2010) ont identifié une série d'affordances d'apprentissage des environnements virtuels d'apprentissage 3D. Ainsi, les environnements virtuels 3D peuvent être utilisés pour faciliter les tâches

- qui mènent à une représentation améliorée des connaissances spatiales d'un domaine,
- expérimentales impossibles à réaliser dans le monde réel,
- qui conduisent à une augmentation de la motivation et de l'engagement,
- qui conduisent à un meilleur transfert des connaissances et compétences dans des situations réelles grâce à la contextualisation des apprentissages et, enfin,
- qui mènent à des apprentissages collaboratifs.

Ces affordances permettent de pallier certaines problématiques liées à l'enseignement des sciences décrites plus tôt. Le marché de la réalité virtuelle est en plein essor. Le XR (extended reality), qui comprend à la fois la réalité virtuelle et la réalité augmentée, fait partie depuis plusieurs années des technologies évaluées comme étant les plus prometteuses par l'organisme EDUCAUSE aux États-Unis. Un récent sondage mené par l'agence KPMG portant sur les attentes des étudiants en contexte post-pandémie montre que plus de 70% des étudiants québécois pensent que la réalité virtuelle deviendra monnaie courante dans les salles de cours.

Certaines applications de réalité virtuelle immersive pour l'apprentissage sont actuellement mises en marché, principalement, via les fournisseurs Oculus, VIVE ainsi que la plate-forme de jeu Steam. Il est parfois difficile de trouver les applications éducatives au travers des jeux, qui sont beaucoup plus nombreux. Il y a de plus en plus d'applications éducatives mais leur

qualité est très variable. Les enseignants désirant intégrer les opportunités de la réalité virtuelle dans leur pratique sont confrontés à la recherche et à l'expérimentation de ces applications et à les évaluer afin d'espérer en tirer profit.

Dans ce contexte et dans une perspective d'«agir ensemble», notre équipe interordres réunit enseignants et étudiants du collégial (ordre d'enseignement québécois se situant entre le secondaire et l'université), professeurs d'université, conseillers pédagogiques et partenaires de l'industrie afin d'éventuellement développer des applications en réalité virtuelle immersive dans trois disciplines scientifiques : biologie, chimie et physique.

Avant de passer à l'étape du développement des applications de réalité virtuelle immersive destinée à l'apprentissage, nous nous sommes intéressés à ce qui constituait une simulation de réalité virtuelle immersive de qualité. Nous avons donc implanté une démarche méthodologique visant à dresser la liste des critères de qualité s'appliquant à ce type d'applications.

Cadre théorique

Plusieurs définitions sont évoquées dans la littérature au sujet de la réalité virtuelle. Dans leur recension des écrits, Pellas et ses collaborateurs (2020) définissent la réalité virtuelle comme un environnement généré par un système informatique, donnant une impression de réalité, de présence spatiale et d'engagement. Certaines caractéristiques visent à décrire l'expérience qu'offre la réalité virtuelle. En effet, l'immersion, la présence et l'interactivité sont des caractéristiques clés de la réalité virtuelle.

Tout d'abord, l'immersion est ce qui permet l'introduction de la croyance, chez la personne qui expérimente la réalité virtuelle, qu'elle a quitté le monde réel et qu'elle est se trouve maintenant dans l'environnement virtuel. Alors que pour certains auteurs, l'immersion est davantage perçue comme un attribut technologique des systèmes de réalité virtuelle permettant de fournir une illusion de réalité inclusive (Slater et Wilbur, 1997), pour d'autres, elle est davantage perçue comme un état psychologique où l'on se sent inclus et enveloppé par l'environnement (Witmer et Singer, 1998).

Ensuite, la réalité virtuelle offre la possibilité d'interagir avec cet environnement. L'interactivité décrit à quel point un utilisateur peut influencer la forme ou le contenu d'un environnement virtuel (Steuer, 1992). Un environnement virtuel interactif ne permettra pas seulement à l'utilisateur de naviguer et d'explorer, mais fera en sorte que le monde virtuel s'adaptera à ses réponses.

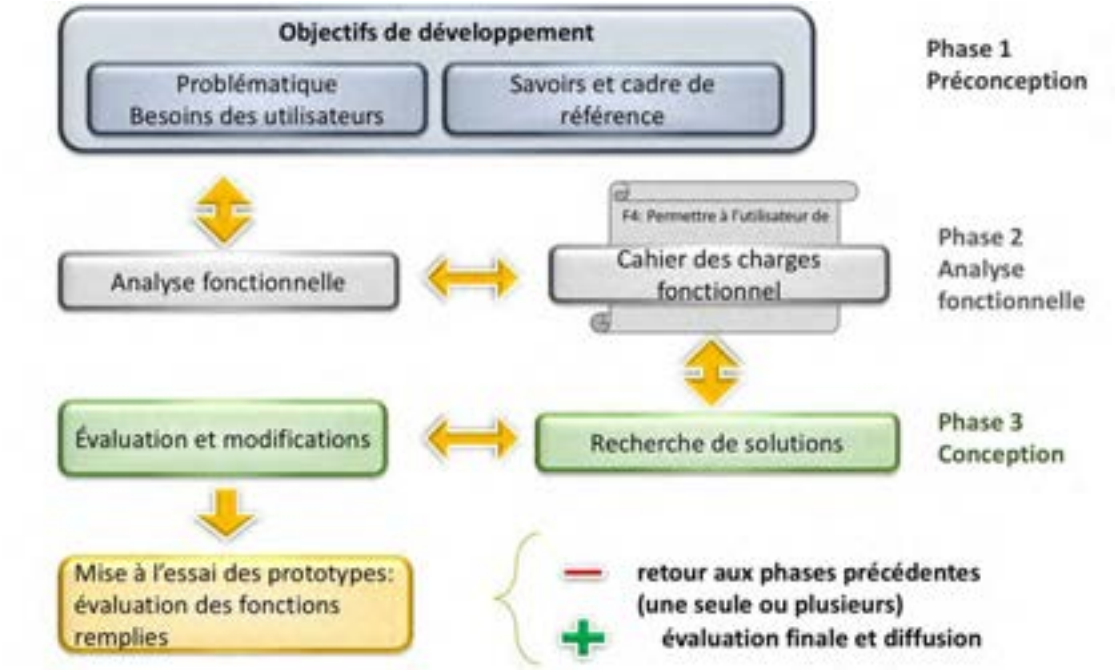
Enfin, elle donne le sentiment d'être présent dans cet environnement. La notion de présence renvoie à cette perception d'être vraiment présent dans l'environnement virtuel même si vous vous trouvez physiquement dans le monde réel (Witmer & Singer, 1998).

Méthodologie

La méthodologie employée est une méthodologie de recherche-développement, l'analyse de la valeur pédagogique (Rocque, Langevin et Riopel, 1998), une adaptation de l'approche de l'analyse de la valeur utilisée en ingénierie au domaine de l'éducation, qui a donné lieu à une production scientifique très importante. Celle-ci comprend trois grandes phases soit 1) la préconception, 2) l'analyse fonctionnelle et 3) la conception du produit ou service visé, chacune de ces phases pouvant être décortiquée en différentes étapes (voir figure 1).

La phase de préconception peut s'exécuter de différentes manières. Elle vise à identifier les besoins et orienter les développements à réaliser. La phase d'analyse fonctionnelle vise à identifier les fonctions devant être remplies par le produit ou le service à développer et aboutit normalement à la production d'un cahier des charges identifiant et priorisant les fonctions. Dans la phase de conception, les développeurs cherchent les manières de pouvoir accomplir les fonctions identifiées. Le tout mène au développement d'un prototype qui est évalué et cette boucle itérative se déroule jusqu'à ce que le développement soit considéré satisfaisant.

Figure 1. Démarche de l'analyse de la valeur pédagogique de Rocque, Langevin et Riopel, (1998)



Phase 1 : Préconception

Dans le cas présent, la phase de préconception s'est fondée sur une analyse des écrits scientifiques dans le domaine ainsi que sur une analyse comparative de produits ou services similaires pour en faire émerger les fonctions les plus intéressantes ainsi que les éléments à éviter.

Une recension des écrits a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques ou opportunités envisagées pour les environnements 3D de réalité virtuelle. Cette recension a permis d'établir la première version de la grille avec un certain nombre de critères issus des caractéristiques recensées. Bien que certains éléments de la recension des écrits se retrouvent dans ce texte, le format du présent article ne nous a pas permis d'inclure tous les éléments recensés.

Ensuite, pour l'analyse des produits comparables, notre comité réunissant enseignants et étudiants en sciences au collégial, professeurs d'université (spécialisés en pédagogie postsecondaire, en technologies éducatives et en didactiques des sciences,) conseillers pédagogiques et partenaires de l'industrie a procédé à l'évaluation de vingt applications de réalité virtuelle immersive sur différents casques : Oculus Go, Oculus Quest, Oculus Rift et HTC Vive Cosmos Elite. Les différents profils des personnes impliquées dans le comité nous

ont permis d'obtenir une diversité de points de vue de sorte à enrichir les résultats des échanges.

Phase 2 : analyse fonctionnelle

Dans le cas présent, l'approche a été utilisée pour identifier des critères plutôt que des fonctions. Après une expérimentation individuelle d'un certain nombre d'applications et de leur évaluation à l'aide des critères présents dans la première version de la grille, les membres se sont rencontrés afin de discuter des critères qui favorisaient une expérience d'apprentissage optimale en réalité virtuelle immersive. Suivant la technique du groupe nominal, les membres ont alors pu s'exprimer sur la grille en proposant des modifications ou ajouts. Ces propositions ont ainsi pu être discutées et votées à différentes reprises avec l'introduction de nouvelles simulations à évaluer afin d'en arriver éventuellement à un consensus. Ces quatre rondes d'expérimentations de ce type ont permis de générer quatre autres versions de la grille de critères.

Résultats

La première version de la grille élaborée à partir de la recension des écrits comportait 15 critères à utiliser pour l'évaluation des applications de notre première série d'expérimentations. Les échanges issus de la première rencontre du comité ont contribué à apporter plusieurs modifications afin de générer une deuxième version de la grille. Parmi ces modifications, on retrouve, entre autres, l'ajout de 9 critères ainsi que le regroupement des critères à l'intérieur de catégories. Cette séquence expérimentation – évaluation – discussion sur les critères s'est répétée à trois autres reprises jusqu'à l'obtention d'une cinquième version de la grille de critères. Les différentes itérations de la grille ont contribué à rendre son utilisation beaucoup facile par les membres de l'équipe.

La recension des écrits, l'analyse des produits comparables ainsi que l'analyse fonctionnelle ont donné lieu à cinq versions de la grille de critères. La dernière version de la grille, qui a fait l'objet d'un consensus parmi tous les participants, met en évidence trois catégories principales de critères soit ceux liés aux aspects pédagogiques et didactiques, ceux liés à la réalité virtuelle immersive ainsi que ceux liés au jeu. Le tableau 1 met en évidence ces critères à prendre en compte afin de favoriser une expérience d'apprentissage positive avec la réalité virtuelle immersive.

Tableau 1. Critères de qualité d'une application de réalité virtuelle immersive éducative

Critères liés aux aspects pédagogiques et didactiques
Pertinence pédagogique
Caractère adéquat de la scénarisation pédagogique
Présence d'une contextualisation des apprentissages
Présence d'apprentissage actif
Degré d'ouverture (liberté)
Présence d'éléments motivants et engageants
Adéquation du rythme
Présence de formes de représentation des concepts justes et pertinentes
Adéquation du niveau de formulation
Clarté des explications
Pertinence des exemples
Critères liés à réalité virtuelle immersive
Utilisation adéquate du potentiel de la RVI
Possibilité de vivre des situations ou réalités rares, voire difficilement ou pas du tout accessibles
Facilité d'utilisation
Guidance suffisante
Degré d'interactivité
Degré d'immersion et de présence physique
Présence sociale
Vraisemblance de l'environnement
Qualité audio
Critères liés au jeu
Présence d'éléments de ludification
Degré de fun (plaisir)
Adéquation du niveau de défi
Autres critères liés aux simulations
Fidélité cognitive (d'une simulation)
Suscite l'empathie

Discussion et conclusion

Ces critères, établis après l'expérimentation d'une vingtaine d'applications de réalité virtuelle pour l'apprentissage de la biologie, de la chimie et de la physique, visent à cibler les éléments qu'il importe de retrouver afin de rendre l'expérience d'apprentissage avec la réalité virtuelle la plus agréable et efficace possible. La grille de critères a grandement évolué, de sa première version issue de caractéristiques tirées de la recension des écrits à sa dernière version enrichie des points de vue apportés par les membres de l'équipe. Cette évolution témoigne de l'ampleur de notre contribution dans une visée d'intégrer la réalité virtuelle en éducation.

Les critères pourront être utilisés par les enseignants souhaitant utiliser la réalité virtuelle dans leur enseignement. Notre grille de critères pourra orienter la réflexion d'enseignants qui seraient tentés d'utiliser des applications de réalité virtuelle existantes en leur proposant des

critères d'évaluation clairs et explicites, validés en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Nous croyons qu'elle sera utile non seulement aux enseignants en sciences, mais aussi dans les programmes de santé et dans les techniques humaines, domaines où les autres critères issus de la recension des écrits (fidélité cognitive, suscite l'empathie) pourront trouver un terrain d'application.

Par ailleurs, elle pourra donner des bases solides pour la conception d'applications de réalité virtuelle utiles pour l'apprentissage. En effet, dans un contexte où les équipements et techniques permettant de mettre à profit la vidéo 360 pour créer facilement des contenus de réalité virtuelle immersive sont à notre portée, de nombreux intervenants du milieu de l'éducation, dont des enseignants, pourront être intéressés à développer de tels projets. Les critères de qualité que nous avons établis pourront alors être un outil précieux pour ces nouveaux concepteurs issus du milieu de l'éducation.

Références bibliographiques

Dalgarno, B., et Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, *41*(1), 10‑32. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x

Pellas, N., Dengel, A., et Christopoulos, A. (2020). A Scoping Review of Immersive Virtual Reality in STEM Education. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1‑14. https://doi.org/10.1109/TLT.2020.3019405

Rocque, S., Langevin, J. et Riopel, D. (1998). L'analyse de la valeur pédagogique au Canada : méthodologie de développement de produits pédagogiques. *La valeur des produits, procédés et services*, *76*, 6-11.

Steuer, J. (1992). Defining Virtual Reality : Dimensions Determining Telepresence. *Journal of Communication*, *42*(4), 73‑93. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00812.x

Witmer, B. G., et Singer, M. J. (1998). Measuring Presence in Virtual Environments : A Presence Questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, *7*(3), 225‑240. https://doi.org/10.1162/105474698565686

C. éation d'un Conseil Consultatif Étudiant

Anne Bertin-Renoux, enseignante et docteure en Sciences de l'éducation, anne.renoux@univ-brest.fr

Jérôme Guérin, Professeur des Universités, Jerome.guerin@univ-brest.fr

Adélie Chatellard, Ingénieure pédagogique, Adelie.Chatellard@univ-brest.fr

Brewal Soyez--Lozac'h, Enseignant, Brewal.Soyez--LozacH@univ-brest.fr

Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation, Université de Bretagne Occidentale, Brest, France

Résumé

Au cours des deux dernières années, les conditions sanitaires ont modifié les modalités de formation en encourageant notamment la nécessité de développer des outils pédagogiques pour accompagner les étudiants et les aider . maintenir leur engagement en formation malgré un contexte souvent hostile. Parmi les difficultés ayant participé à déstabiliser les étudiants, la communication a été régulièrement pointée comme inadaptée (trop ou pas assez de courriels informatifs etc.). Afin de résoudre ces difficultés et d'instaurer des modalités de communication optimale entre les équipes pédagogiques, administratives et les étudiants, nous avons proposé la création un Conseil Consultatif étudiant dont la spécificité est de donner à l'expérience et à la parole des étudiants une place centrale pour améliorer le dispositif de formation. Il s'agit ainsi de penser la formation selon les principes de l'ergonomie de langue française, c'est-à-dire d'adapter la formation à l'étudiant. Cette instance est conçue comme un dispositif intermédiaire entre l'ensemble des étudiants et les élus-étudiants au Conseil d'UFR, les enseignants, les personnels administratifs. Une première phase de réflexion sur l'élaboration du dispositif a été réalisée durant l'année 2020-2021 (modalités et calendrier de mise en œuvre, charte des délégués et référents, rôle du Conseil Consultatif, relations aux élus-étudiants et aux associations, etc.). La deuxième phase est une expérimentation actuellement en cours avec les étudiants de licence STAPS et Sciences de l'éducation (19 groupes TD en L1, 12 groupes en L2 et 12 groupes en L3). Chaque groupe a

élu des délégués et désigné des référents pour chaque niveau. Ces représentants permettront de constituer progressivement un réseau de communication plus informel et adapté aux usages des étudiants. La tenue du premier Conseil Consultatif est prévue pour la fin du premier semestre (décembre 2021).

Au-delà d'une prise en considération de la parole des étudiants, ce dispositif est également envisagé comme un espace d'échanges et de réflexion sur différentes questions vives liées à la formation et à la vie étudiante. Il vise à donner davantage de pouvoir d'agir aux étudiants en les invitant à participer à l'élaboration de propositions concrètes vis-à-vis d'un certain nombre de questions qui les concernent directement. L'enjeu est contribuer à un fonctionnement plus démocratique au quotidien (Dewey, 1916) de l'institution en développant des alternatives aux modèles « classiques » par des formes de régulation plus souples et plus dynamiques. En permettant la participation active de celles et ceux qui le souhaitent, il s'agit de favoriser la créativité de l'agir (Joas, 2001 ; Taddéi, 2009 ; Capron-Puozzo, 2016) non seulement des étudiants mais également des enseignants et personnels administratifs en vue d'améliorer les environnements de formation. Un des objectifs de ce dispositif est de contribuer à l'émergence d'une organisation apprenante capable de développer et d'intégrer de nouvelles manières de penser et d'agir collectivement (Gather Thurler, 2019).

Afin d'évaluer la mise en œuvre de ce dispositif, des observations selon une démarche ethnographique seront réalisées tout au long du processus et lors des premières réunions du Conseil Consultatif Étudiant. Des questionnaires seront également soumis aux étudiants (délégués, référents, élus) ainsi qu'aux enseignants pour recueillir des informations relatives à leurs vécus. L'objectif de notre participation au I-Lab est de présenter les premiers résultats et de mener une analyse réflexive du déploiement des premières phases du dispositif. L'enjeu est de pérenniser un dispositif ayant des effets positifs sur le bien être des étudiants et leur réussite.

Mots-clés

AE dans le champ de l'accompagnement, Acteurs concernés : étudiant, Transformations institutionnelles, Conseil, Expérimentation.

Abstract

Over the past two years, health conditions have changed the training modalities, encouraging the need to develop pedagogical tools to accompany students and help them maintain their commitment to training despite an often hostile context. Among the difficulties that have contributed to destabilizing students, communication has been regularly pointed out as inadequate (too many or too few informative e-mails, etc.). In order to solve these difficulties and to establish optimal communication modalities between the pedagogical and administrative teams and the students, we have proposed the creation of a Student Consultative Council whose specificity is to give the experience and the word of the students a central place to improve the training system. It is thus a question of thinking about training according to the principles of French language ergonomics, i.e. adapting training to the student. This instance is conceived as an intermediary device between all the students and the student-elected members of the UFR Council, the teachers and the administrative staff. A first phase of reflection on the development of the system was carried out during the year 2020-2021 (methods and timetable of implementation, charter of delegates and referents, role of the Advisory Council, relations with student-elected officials and associations, etc.). The second phase is an experiment currently underway with STAPS and Education Sciences bachelor's degrees students (19 groups in L1, 12 groups in L2 and 12 groups in L3). Each group has elected delegates and designated referents for each level. These representatives will allow for the gradual creation of a more informal communication network adapted to the students' needs. The first Advisory Council is scheduled to be held at the end of the first semester (December 2021).

In addition to taking into consideration the voice of students, this mechanism is also intended to be a space for exchange and reflection on various issues related to education and student life. It aims to give more power to students by inviting them to participate in the elaboration of concrete proposals regarding a certain number of issues that concern them directly. The challenge is to contribute to a more democratic functioning of the institution on a daily basis (Dewey, 1916) by developing alternatives to "classic" models through more flexible and dynamic forms of regulation. By allowing the active participation of those who wish to do so, it is a question of encouraging the creativity of action (Joas, 2001; Taddéi, 2009; Capron-Puozzo, 2016) not only of students but also of teachers and administrative staff with a

view to improving the training environments. One of the objectives of this device is to contribute to the emergence of a learning organization capable of developing and integrating new ways of thinking and acting collectively (Gather Thurler, 2019).

In order to evaluate the implementation of this device, observations using an ethnographic approach will be made throughout the process and during the first meetings of the Student Advisory Council. Questionnaires will also be submitted to the students (delegates, referents, elected officials) as well as to the teachers in order to collect information about their experiences. The objective of our participation in the I-Lab is to present the first results and to conduct a reflective analysis of the deployment of the first phases of the system. The challenge is to perpetuate a system that has positive effects on the well-being of students and their success.

Keywords :

Acting together in the field of accompaniment), Actors involved: students, Institutional transformations, Consulting, Experimentation.

Références bibliographiques

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation* (1916) suivi de *Expérience et éducation*, Armand Colin.

Gather Thurler, M. (2019). La gestion des ressources humaines dans une perspective d'organisation apprenante. *Administration & Éducation*, 163, 139-148. https://doi.org/10.3917/admed.163.0139

Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). De Boeck Supérieur.

Capron-Puozzo, I. (2016). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : un défi pour le XXIe siècle. Dans I. Capron-Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (p. 13-29). De Boeck.

Taddéi, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21e siècle*, OCDE.

Création d'une communauté de praticiens réflexifs sur la langue

Ana Dias-Chiaruttini

Université Côte d'Azur, Nice, France, ana.chiaruttini@univ-cotedazur.fr

Julie Fermen

Université Côte d'Azur, Nice, France, Julie.Fermen@univ-cotedazur.fr

Hourieh Marvi

Université Côte d'Azur, Nice, France, hourieh.marvi@etu.univ-cotedazur.fr

Résumé

Université Côte d'Azur propose un module de formation transversale aux compétences écrites qui s'adresse à l'ensemble des étudiants de licence de toutes les composantes. La singularité de cette formation, qui vise plus de 12 000 étudiants par an (l'ensemble des promotions de chaque année de licence), est d'être hybride, obligatoire à distance en asynchrone, développée sur Moodle, et en présentiel pour les étudiants volontaires. L'ensemble du dispositif vise la construction d'une communauté de praticiens de la langue et à travers celle-ci l'amélioration des compétences académiques écrites. C'est l'analyse de ce dispositif que nous nous proposons de présenter en éclairant sa structuration, le style de communication développé à travers les cours et un format d'étayage spécifique qui implique les étudiants dans une réflexion partagée sur la langue et leur propre maitrise de celle-ci. Ainsi, le dispositif de formation bien qu'ayant lieu à distance a pour but de permettre aux étudiants de réfléchir collectivement sur la langue, ses usages et ses normes, et individuellement sur son propre rapport à la langue. La réussite de cette formation repose sur la construction d'une communauté de praticiens (à travers des manipulations précises) réflexifs (s'interrogeant et développant des manières de faire) sur la langue.

Abstract

Université Côte d'Azur offers a cross-disciplinary training module in writing skills for all

undergraduate students in all departments. The unique feature of this training program, which targets more than 12,000 students per year (all the classes in each year of the degree program), is an hybrid program, with compulsory asynchronous distance learning developed on Moodle and face-to-face training for volunteer students. The whole system aims to build a community of language practitioners and through this to improve written academic skills. It is the analysis of this system that we propose to present by highlighting on its structuring, the style of communication developed through the courses and a specific support format that involves the students in a shared thinking on the language and their own mastery of it. Thus, the training system, although distance learning, aims to allow students to think collectively on language, its uses and norms, and individually on their own relationship to language. The success of this training relies on the construction of a community of practitioners (through precise manipulations) who are reflective (questioning and developing ways of doing things) about language.

Mots-clés

Créations de dispositifs de formation, AE dans le champ de l'apprentissage étudiant, Interactions individuels/collectifs

Introduction

Le dispositif de formation aux compétences écrites à l'université que nous présentons se développe dans le cadre du projet ANR-NCU écri+ porté par l'UOH (Université Ouverte des Humanités) qui vise la conception d'une certification et d'une formation aux compétences écrites. Il se singularise à Université Côte d'Azur en répondant au projet de restructuration de la formation en licence, notamment en développant une approche par compétences, en mettant en œuvre une formation transversale à toutes les composantes, et en développant une formation numérique censée accompagner la transformation des pratiques enseignantes. La formation aux compétences écrites s'inscrit dans ce contexte de mutation et répond à ces enjeux.

Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons montrer comment ce dispositif conçu dans le contexte national du projet écri+ se décline de façon originale au niveau local et contribue à fédérer les étudiants au sein d'une communauté (Wenger, 2005) de praticiens réflexifs sur la langue en favorisant la manipulation (Chartrand, 2010). Cela signifie qu'ils sont amenés à réfléchir sur leurs pratiques scripturales et à engager des processus pour les améliorer et s'approprier les attentes de l'écrit universitaire.

La réflexion s'appuie sur la structuration du dispositif, le style communication partagé à travers les cours et le format d'étayage développé qui contribuent à la création d'une communauté d'étudiants impliqués dans une réflexion sur la langue et leurs propres usages langagiers et pratiques scripturales.

1. Un dispositif singulier

Le dispositif présente des caractéristiques singulières qui d'une part tentent de répondre aux besoins spécifiques de chacun alors que la formation s'adresse à tous, et d'autre part de faire adhérer les étudiants à cette formation obligatoire et transversale en les amenant à échanger entre eux et avec les enseignantes sur leur façon d'écrire. Nous analyserons ainsi la structure de contraintes de la formation en ligne en asynchrone et les micro-dispositifs en synchrone ou en présentiel qui la complètent et qui s'adressent à des étudiants volontaires. Par ailleurs, nous montrerons comment les divers forums contribuent à créer un collectif où progressivement chacun s'acculture aux enjeux de cette formation (Roux, Mayen, 2012). Nous nous appuierons alors sur l'analyse d'extraits d'échanges retenus pour leurs spécificités et aussi la façon dont chacun de ces espaces d'échanges contribue à l'appropriation du dispositif complet.

2. La création d'une communauté

Ce collectif est pensé comme une communauté qui partage un nouveau regard sur les compétences écrites et les nouveaux enjeux à l'université. Ainsi, les enseignantes ont adopté un style de communication qui traverse l'ensemble des cours. Elles s'adressent aux étudiants en explicitant les visées et les finalités de chaque cours, en précisant ce qu'ils maitriseront à la fin du cours et les difficultés souvent rencontrées. Les exemples sont extraits d'un corpus de copies d'étudiants constitué depuis plusieurs années dans le cadre d'écri+. Le choix des extraits est finement mené pour éclairer à chaque fois un problème précis. Chaque exercice proposé à la suite du cours est conçu sur le mode de résolution de problème et accompagné d'un étayage précis qui explicite les dysfonctionnements ainsi que la ou les solutions possibles. Les variations langagières sont prises en compte et mises en perspective avec les exigences du discours académique attendu à l'université.

Chaque dysfonctionnement (au sens de Reuter, 2005) est abordé comme une situation problème à résoudre, ce sont ainsi des usages de la langue qui sont interrogés. Les compléments de la formation en présentiel créent une communauté de praticiens réflexifs sur la langue en instituant un format d'étayage spécifique : comment faites-vous face à ce

problème ? Les activités visent la manipulation au sens de Chartrand (2010). Nous présenterons l'analyse de certaines activités, des étayages proposés, ainsi que certaines réflexions des étudiants qui montrent l'évolution de leur rapport à la langue.

3. La formation d'un praticien réflexif sur la langue

L'expression de « praticien réflexif » est empruntée à des travaux portant sur la construction de la professionnalité dans le champ de la formation des enseignants (Schön, 1994), mais elle nous semble pertinente pour décrire ce que nous visons à travers cette formation. Nous expliciterons comment nous reconstruisons cette notion et en quoi elle éclaire les sujets didactiques que nous formons, mais aussi les contenus qui permettent de développer la réflexion. Sur ce point l'enquête menée sur les rapports à la langue des étudiants dans le cadre d'écri+ apporte des supports précieux pour faire réfléchir les étudiants sur des items très précis. Nous présenterons un échantillon pour montrer comment le dispositif de recherche nourrit le dispositif de formation et par ricochet comment une communauté de chercheurs contribue à former une communauté de praticiens réflexifs sur la langue.

Conclusion

La formation étudiée émane des réflexions qui se développent dans la communauté écri+ dont Université Côte d'Azur est partenaire. Ainsi, c'est un partage de pratiques de formation et réflexions sur la langue qui ont influencé le dispositif de formation qui répond aux contraintes contextuelles et se configure de façon originale. L'agir ensemble se décline ainsi à plusieurs niveaux et se trouve être le fil rouge qui oriente l'ensemble de la formation tout comme l'ensemble du projet écri+. Cette dimension nous parait importante, dans la mesure où pour insuffler un dispositif permettant aux étudiants d'agir ensemble pour réfléchir sur la langue, il est nécessaire pour les enseignants impliqués d'expérimenter eux-mêmes un agir collectif qui nourrit leur réflexion. Toutefois comme nous l'avons déjà montré dans d'autres travaux, chercher ensemble ou apprendre ensemble soulève aussi des tensions et tous les sujets ne peuvent entrer dans la dynamique collective. Certains étudiants mettront beaucoup plus de temps que d'autres à s'approprier tous les aspects de la formation. Toutefois ne savons pas si la participation dans les forums, l'implication dans les cours et la qualité de leurs réflexions impacte l'amélioration de leurs compétences.

Références bibliographiques

Chartrand, S.-G. (2010). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour étudier la

langue. *Correspondances,* Volume 15, n°4, p. 27.

Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, n°31. p. 211-231

Roux, C., Mayen, P. (2012). Le forum de discussion en formation : un espace potentiel d'accès au rapport qu'entretient autrui avec les objets d'apprentissage, *Distances et médiations des savoirs*. DOI : https://doi.org/10.4000/dms.316

Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éditions Logiques.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité.* Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Créativité, enseignement-apprentissage et coopération

Anne-Céline Grolleau

Université de Nantes, Nantes, France, anne-celine.grolleau@univ-nantes.fr

Sandrine Gelly-Guichoux

Université de Nantes, France, sandrine.gelly-guichoux@univ-nantes.fr

Résumé

fr

Le but de l'atelier que nous proposons est de faciliter la coopération et le co-design dans l'enseignement-apprentissage par le recours à des méthodes créatives. Nous engagerons les participants à réfléchir à la façon dont ils font preuve de créativité pour développer les conditions d'émergence de la coopération au sein d'une équipe pédagogique. A cette fin, l'atelier sera construit en deux parties : la première permettra de vivre des méthodes créatives ; la seconde portera sur l'analyse de l'expérience vécue et l'identification de repères d'action.

Resumen

es

La meta del taller que proponemos es facilitar la cooperación y el codiseño en la enseñanza-aprendizaje mediante el uso de métodos creativos. Animaremos a los participantes a reflexionar sobre cómo utilizan la creatividad para desarrollar las condiciones necesarias para que surja la cooperación dentro de un equipo docente. Así, el taller se desarrollará en dos partes: la primera permitirá a los participantes vivir y experimentar métodos creativos; la segunda se centrará en el análisis de la experiencia y la identificación de puntos de referencia para actuar.

Mots-clés

Coopération, AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Interactions individuels/collectifs, Enjeux, Co-construction

1. Contexte de l'atelier

Dans le cadre du projet Recherche-Formation-Innovation « Ouest Industries Créatives », financé par la région Pays de la Loire, le Centre de Développement Pédagogique [CDP] de l'Université de Nantes a co-conçu et co-animé un atelier, appelé « Atelier 48h », permettant aux enseignants participants de repenser en deux jours l'un de leur enseignement au sein d'une équipe dédiée interdisciplinaire, intergénérationnelle et interprofessionnelle en utilisant des méthodes créatives.

De plus, en tant que chargées de développement pédagogique au CDP, nous sommes amenées à accompagner des équipes d'enseignants à retravailler ensemble une offre de formation, des unités d'enseignements, des éléments constitutifs d'unités d'enseignement, des situations d'apprentissage et d'évaluation complexes ou des activités pédagogiques spécifiques. Si les équipes sont partantes, nous leur offrons la possibilité, à travers des méthodes créatives, de revisiter leurs objets.

Poursuivant notre exploration des relations entre créativité et enseignement-apprentissage, nous avons aussi développé une version courte de l'Atelier 48h qui vise à s'interroger sur la place de la créativité en enseignement-apprentissage et sur les liens entre créativité et différents objets pédagogiques. Cet atelier a été expérimenté deux fois : la première s'est déroulée au printemps 2021 avec un groupe de collaborateurs pédagogiques du territoire nantais et interrogeait la place de la créativité dans nos accompagnements. La seconde a eu lieu dans le cadre du HEFi Festival de l'Université de Birmingham, en juillet dernier avec un public anglophone, et invitait les participants à questionner la manière dont ils avaient fait preuve de créativité dans le cadre du contexte sanitaire avec confinements, dû au Covid-19.

Ces différentes expériences collectives font ressortir la place de la coopération dans le processus créatif, en particulier en enseignement-apprentissage, nous amenant à vouloir interroger plus spécifiquement ce lien avec les participants du congrès.

Aussi, à travers cet atelier, nous soulèverons la question suivante : dans quelle mesure des méthodes créatives peuvent-elles favoriser l'agir ensemble ?

2. Problématique

En 2017, Todd Lubart définit un modèle de la créativité basé sur sept dimensions : les 7C de la créativité. Le troisième C est la collaboration qu'il explique ainsi : « *Collaborations* is the

term used to signify the involvement of significant others in the creative process. This may be an individual creator, such as a writer, who interacts with another person, such as his or her literary agent or critic, it may be a dyad of creators who work together, or a team of people who work on a project, which is often the case in industrial settings. The collaboration, in terms of interaction patterns, the nature and complementarity of the collaborators (team diversity) are some specific examples of topics that concern this "C". Finally, it is worth noting that collaborations may occur between different kinds of agents, notably humans and computers. »[1] (Lubart,2017).

Ainsi, l'agir ensemble fait partie intégrante de la créativité. Mais dans quelle mesure la réciproque est-elle envisageable ? Les méthodes créatives, et par elles la créativité, induisent-elles de l'agir ensemble, le favorisent-elles ou bien l'agir ensemble est-il un pré-requis à la créativité ?

Si nous comprenons la collaboration telle que définie dans le modèle des 7C comme étant un synonyme d'agir ensemble, c'est-à-dire de coopération au sens de Zarifian (2009) pour qui « coopérer, c'est opérer ensemble, c'est agir ensemble, travailler conjointement à plusieurs », nous pouvons également nous interroger sur la possibilité pour des méthodes créatives de faciliter l'intercompréhension des acteurs impliqués, à savoir « la compréhension réciproque : à la fois connaître autrui – ce qu'il est nécessaire de savoir pour bien coopérer -, ses apports possibles, ses contraintes, mais aussi comprendre autrui du point de vue de ses intentions, de ses attentes, de ses désirs et croyances. […] pour coopérer, il faut partager le sens de ce que l'on va faire ensemble. » (Zarifian, 2009).

Nous entendons ici par « méthodes créatives » toute technique contribuant au processus créatif, en particulier aux micro-processus, c'est-à-dire les mécanismes de création d'idées (Capron Puozzo, 2016), dans la mesure où la créativité « peut être définie comme la capacité

[1] Traduction des auteurs : « La collaboration est le terme utilisé pour signifier l'implication d'autres personnes déterminantes dans le processus de création. Il peut s'agir d'un créateur individuel, tel un écrivain, qui interagit avec une autre personne, telle que son agent littéraire ou son critique, d'un binôme de créateurs qui travaillent ensemble ou d'une équipe de personnes qui travaillent sur un projet, ce qui est souvent le cas dans le milieu industriel. La collaboration, en matière de schémas d'interaction, la nature et la complémentarité des collaborateurs (diversité des équipes) sont quelques exemples concrets de sujets qui concernent ce "C". Enfin, il convient de noter que les collaborations peuvent se produire entre différents types d'"agents", notamment des humains et des ordinateurs. »

à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place. » (Besançon et Lubart, 2015).

Ces différentes questions sont autant d'axes de réflexion que nous pourrons parcourir avec les participants à l'atelier.

3. Présentation de l'atelier

Suivant Lison et Paquelin (2019) qui citent Loisy sur le principe d'homomorphisme, selon lequel « […] l'expérience vivante d'une situation formative qui présente un homomorphisme avec la situation à mettre en œuvre dans sa pratique, doublée d'une démarche réflexive, contribue au développement de nouvelles pratiques (Loisy, 2012, 2017) », nous avons conçu l'atelier pour favoriser l'« agir ensemble » tout en en questionnant ses rapports avec la créativité, dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Nous nous appuyons également sur l'alignement constructif de Biggs pour assurer la cohérence de notre atelier entre les résultats d'apprentissage visés, les activités proposées et l'évaluation.

3.1 Public attendu

Cet atelier s'adresse à toute personne intéressée par le lien entre créativité, enseignement-apprentissage et coopération.

Afin d'assurer un accompagnement de qualité aux participants, nous souhaitons limiter le nombre d'inscrits à 16 personnes.

3.2 Objectifs pédagogiques

3.2.1 Intentions pédagogiques

Avec cet atelier, nous souhaitons sensibiliser les participants aux méthodes créatives, notamment celle de la pensée design, et des liens possibles avec l'enseignement-apprentissage.

3.2.2 Compétences visées

En nous appuyant sur les « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur »[2] publiés par le Ministère français de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en 2019, notre atelier contribuera au développement des compétences suivantes :

- travailler en équipe et en réseau,
- adopter une posture réflexive,
- concevoir des enseignements qui favorisent l'apprentissage de chacun,
- encadrer les activités d'apprentissage.

3.2.3 Résultats d'apprentissage attendus

A la fin de l'atelier, les participants devraient être plus en mesure de :

- définir ce qu'est la créativité,
- situer la place de la créativité dans l'enseignement-apprentissage,
- utiliser les méthodes créatives pour favoriser l'agir ensemble en enseignement-apprentissage.

3.3 Modalités

Nous pouvons proposer trois types de modalités d'accès à l'atelier. Nous laissons le choix final au comité organisateur.

[OPTION 1] Nous proposons d'animer cet atelier en présentiel. Nous apporterons le matériel nécessaire pour l'animer. En fonction des conditions sanitaires, nous pouvons également animer l'atelier entièrement à distance.

[OPTION 2] Nous proposons d'animer cet atelier en co-modalité : les participants pourront choisir de le suivre en présentiel ou à distance sur l'outil zoom. Afin d'assurer une animation de qualité, l'une des animatrices sera en ligne et l'autre en présence. Tous les participants devront avoir leur propre ordinateur et un casque-micro.

L'atelier est construit sur une alternance d'activités et d'apports théoriques, de temps de réflexion individuels et collectifs, en petits et grand groupes.

[2] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid143194/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur.html

4. Scénario pédagogique

4.1 Déroulement de l'atelier

L'atelier comprend plusieurs séquences.

1. Accueil et introduction de l'atelier ; mise en place des conditions favorisant la créativité et l'agir ensemble dans l'atelier;
2. Créativité : représentations, définition, mécanismes, outils ;
3. Créativité et coopération : vivre des techniques de créativité pour réfléchir aux conditions favorisant la coopération ;
4. Débriefing ;
5. Synthèse et ouverture.

4.2 Organisation du feedback

Nous organiserons ce débriefing en plusieurs parties afin de revenir et d'analyser les différents axes abordés pendant l'atelier :

- les conditions d'émergence de la coopération ;
- les méthodes créatives ;
- l'utilisation de méthodes créatives en enseignement-apprentissage ;
- l'atelier en lui-même.

Dans une première phase, pour chacun des trois premiers thèmes, nous amènerons les participants à se questionner individuellement et à partager leurs ressentis, à analyser ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils retiennent de l'atelier afin de tirer des repères d'action et des points de vigilance qui pourront être largement diffusés à l'issue.

Une seconde phase du débriefing sera consacrée à la projection des acquis de chaque personne ayant vécu l'atelier dans leur contexte quotidien : enseignement-apprentissage, projets, accompagnements. Individuellement, chacun sera invité à un temps d'introspection pour envisager, dans son environnement, le réinvestissement ou non de ce qu'il vient de vivre, d'identifier des besoins à court ou moyen termes pour y arriver et de poser les questions qu'il aurait en suspens.

Enfin, de façon à pouvoir proposer l'atelier dans d'autres circonstances, nous inviterons les participants à nous faire un retour à chaud, sur l'ensemble de l'atelier, à travers un

questionnaire de satisfaction qui couvre les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2016), soit les apprentissages réalisés et la satisfaction des participants. Quelques questions portent sur l'anticipation de la mise en œuvre des acquis.

Afin de faciliter la diffusion des résultats des échanges, tous les matériaux de l'atelier seront mis à disposition avec une licence *Creative Commons* « CC BY-NC-SA » sur le site du CDP.

Nous inviterons les personnes qui souhaiteront expérimenter des méthodes similaires dans leurs environnements à partager avec nous leurs explorations pour pouvoir, au gré de collaborations inter-établissements, envisager de nouvelles formes d'agir ensemble.

Références bibliographiques

Besançon, M. et Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant*. Mardaga.

Capron Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques*. (1e éd.). De Boeck Supérieur.

Lison, Ch. et Paquelin, D. (2019). La formation du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises, *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 80*. https://doi.org/10.4000/ries.8184

Lubart, T. (2017). The 7 C's of Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, *51*(4), 293-296. https://doi.org/10.1002/jocb.190

Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Presses Universitaires de France.

Titre : D'un accompagnement coopératif en formation à la coopération accompagnée à l'université.

Résumé

A partir d'une analyse de pratique professionnelle de deux ingénieurs de formation en parcours universitaire en alternance, il s'agit de questionner en quoi et comment la culture de coopération développée dans un cadre pédagogique, pénètre la sphère plus fonctionnelle d'une institution universitaire. Dans une démarche qualitative à visée compréhensive, l'analyse rendra compte des différentes formes d'agir ensemble en vérifiant leur influence sur les transformations organisationnelles à l'université.

Mot clés

Agir ensemble dans le champ de l'accompagnement*;* transformations personnelles, transformations institutionnelles

Abstract

This paper questions how the culture of cooperation developed in a pedagogical framework penetrates the more functional sphere of a university institution. It is based on an analysis of the professional practice of two training engineers in a university work-study program.

The methodology is based on a qualitative approach aimed at understanding the different forms of acting together and verifying their influence on organizational transformations at the university.

Key words

Acting together in the field of accompaniment, personal transformations, institutional transformations

Résumé long

1. Contexte de questionnement

Cette communication s'inscrit dans la continuité de l'enquête en cours sur le développement des fonctions d'ingénieur de formation associées aux parcours universitaires en alternance (Dorval et Velly, 2021). Prenant exemple de leur propre expérience professionnelle, ces auteures ont mis en exergue une place prépondérante des dynamiques de coopération à l'œuvre dans leur métier. L'analyse d'un dispositif d'accompagnement à la professionnalisation des étudiants en licence et master, confirmait la valeur professionnalisante d'une démarche pédagogique expérimentale, articulant formation-action-recherche (F-A-R) (Eneau, Bertrand, Lameul, 2013) soutenue par un accompagnement coopératif impliquant différents acteurs (tuteurs professionnels, ingénieurs pédagogiques, collègues de travail). Ce type d'accompagnement suppose par ailleurs une conception de la relation interpersonnelle fondée sur la réciprocité, la parité et la mutualité. (Bertrand *et al*., 2019). Si, pour ces deux ingénieurs de formation, le fonctionnement coopératif s'avère effectif pour la dimension pédagogique, on observe que les relations administratives avec des acteurs de leur institution tendent également à se transformer. C'est le point que cette communication tentera d'explorer en questionnant comment la culture de coopération (entendue ici comme culture d'agir ensemble) développée dans un cadre pédagogique, pénètre-t-elle (ou pas) la sphère plus fonctionnelle d'une institution universitaire, réputée cloisonnée et fortement hiérarchisée. Quelles formes ces manières d'agir ensemble prendraient-elles ? Dans quelles conditions se produiraient-elles ? Resteraient-elles occasionnelles ou plus durables ?

Créée en 2013 au sein de l'UFR SHS, la fonction ingénieur·e formation a pour mission principale de venir en appui au développement des formations professionnelles en alternance dans l'enseignement supérieur. La professionnalisation des cursus induit une forte augmentation des activités pédagogiques, administratives et de gestion de l'activité et nécessite de nouvelles ingénieries et expertises. Ces coordinateur.rice.s assurent une gestion de ces dispositifs d'alternance à visée intégrative, en synergie avec les services de l'Université Rennes 2 et les Services d'appui, en lien permanent avec les structures d'accueil, employeurs, partenaires et institutionnels et un accompagnement individualisé des parcours de professionnalisation ainsi que la promotion de l'offre de formation en alternance dans une perspective territoriale. Mémoire de la formation professionnelle et universitaire, ses activités

sont centrées sur la gestion, la coordination et la promotion des dispositifs d'alternance des formations professionnelles, dont les exigences sont renforcées dans la nouvelle réforme de la formation professionnelle (Loi 2018 dite de la liberté de choisir son avenir professionnel).

2. Objet de questionnement : *Ingénierie coopérative et culture de coopération*

A l'interface des mondes universitaires et professionnels, les coordinateur.rice.s de la filière de formation des adultes favorisent la mise en synergie de mondes à priori distincts.

Par ses activités d'accompagnement, sa position d'interface et sa posture de facilitateur.ice - passeur - traducteur.ice.s, les coordinateur.rice.s de formation, incarnent les fonctions de :

- Référent.e.s des parcours des alternant.e.s, il.elle veille aux conditions de professionnalisation en dialoguant régulièrement avec les milieux professionnels, les équipes pédagogiques, les services d'appui et les étudiant.e.s.
- Coordonnateur de formation, il.elle facilite la mise en synergie des différents acteurs des dispositifs de formation aux logiques parfois contradictoires, oscillant entre des visées instrumentales et émancipatrices.
- Ingénieur.e.s de formation, il.elle contribue à l'analyse de l'évolution des champs professionnels, identifient les signes de transformations à l'œuvre ou à venir par une approche prospective.

Les fonctions d'Ingénieur.e de formation: leviers et témoins des transformations conjointes ? De quelles manières les fonctions d'ingénieur.e.s formation participent-elles de la professionnalisation à / de l'université ?

3. Pistes méthodologiques

Afin de mieux saisir & comprendre les transformations à l'œuvre dans ces modalités de coopération spécifiques aux formations en alternance dans un paysage de formations dites plus "traditionnelles", le travail d'analyse portera plus spécifiquement sur les activités professionnelles des ingénieurs de formation et des partenaires institutionnels internes (Services administratifs, financiers et pédagogiques, SFCA, SUP, SUIO-IP).

Il s'agira de partir d'activités professionnelles concrètes mobilisant différents acteurs à différents moments afin d'identifier les formes & type de coopération.

Pour y répondre, ce travail s'appuiera sur l'analyse de la pratique professionnelle de deux ingénieurs de formation (IF) impliqués dans des démarches coopératives avec leurs partenaires institutionnels (les services de l'Université et les Services d'appui. Dans une méthode qualitative de recherche, trois sources de données seront exploitées : entretiens d'élicitation (2 IF) ; entretiens compréhensifs (environ 10 acteurs institutionnels) ; documents produits par des professionnels (carnets de bord, bilans) et des étudiants (mémoires, portfolio). L'analyse sera cadrée par la théorie de l'activité d'Engeström (2020) pour expliciter l'ancrage d'une certaine culture « d'agir ensemble » dans une institution universitaire et dont la fonction de IF dans des parcours universitaires en alternance serait révélatrice

Références

Bertrand, E., Eneau, J., Gonzalez-Monteagudo, J. (2019). Penser et mettre en œuvre des pratiques d'accompagnement coopératif en formation continue à l'université. *Les voies d'une perspective critique et transformatrice.* Dans S. Pesce et H. Breton (dir.), *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation, formation, intervention* (pp. 63-82). Teraèdre.

Besson, P., & Rowe, F. (2011). Perspectives sur le phénomène de la transformation organisationnelle. *Systemes d'information management, 16*(1), 3-34.

Dorval, A. et Velly, C. (2021). *Le développement des fonctions d'Ingénieur·e Formation à l'Université et leur contribution de la professionnalisation à et de l'Université*. Communication en symposium *« Les transformations conjointes entre Recherche-Activité Laborieuse et Formation »* lors de la Biennale de l'éducation et de la formation « Faire/Se faire ». Paris 22-25 septembre 2021

Eneau**, J.** Bertrand, E. **et** Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [en ligne : http://ripes.revues.org/585].

Engeström, Y., et Sannino, A. (2021). Des actions de travail aux coalitions hétérogènes: Quatre générations d'études théoriques de l'activité de travail. Dans M.-A. Dujarier, A. Gillet, et P. Lénel (dir.), *L'activité en théorie : Regards croisés sur le travail* (pp. 241-251). Octares éditions.

Des acteurs pluriels pour former aux compétences informationnelles à l'Université

(Florence Thiault), (Damien Belvèze)

(Université Rennes 2, Rennes, France, florence.thiault@univ-rennes2.fr)

(Université Rennes 1, Rennes, France, damien.belveze@univ-rennes1.fr)

Résumé

Les apprentissages visant à trouver, évaluer et exploiter de l'information sont à la fois un catalyseur de la réussite étudiante et un défi pour la société à une époque où l'information en ligne est devenue un enjeu économique de premier plan tout autant qu'un enjeu stratégique. Pour assumer cette double responsabilité académique et sociétale auprès des étudiants, les bibliothèques universitaires de Rennes, en partenariat avec les enseignants de Licence, ont saisi la possibilité offerte par la refonte des enseignements sous forme de blocs de compétences (Cursus Ide@l) pour proposer un bloc d'apprentissage hybride de 25 heures sur les compétences informationnelles. L'objectif de l'équipe, composée de professionnels de métiers différents (bibliothécaires, enseignants du supérieur, ingénieurs pédagogiques) et d'établissements distincts (universités de Rennes 1 et Rennes 2, URFIST), est de produire un parcours de formation en partie transversal, en partie disciplinaire. Ce croisement des disciplines et des métiers est source de richesse mais aussi de complexité et demande en particulier à chaque acteur un effort d'adaptation supplémentaire par rapport à la transposition d'une licence en bloc de compétences. Tant pour sa production et sa mise à jour que son animation auprès des étudiants, notre bloc d'apprentissage intitulé RESOUDRE (Recherche et Evaluation de l'information DocumentaiRE) peut donc compter sur des profils d'intervenants divers, auxquels il faut ajouter les tuteurs étudiants. D'un point de vue technique, la formation s'appuie sur Moodle, un LMS libre et utilisé par tous les partenaires ce qui devrait faciliter ses réutilisations futures au-delà du périmètre initial. RESOUDRE fait alterner des séances en face à face et d'autres en autonomie. Ce mode hybride permet de transformer des compétences numériques acquises au cours d'une séance avec l'enseignant en habitudes et dispositions qui changeront durablement les

pratiques de l'étudiant. Les compétences numériques visées sont de deux ordres : compétences informationnelles mises au service de l'acquisition d'un savoir disciplinaire et culture numérique utile au citoyen tout au long de sa vie. A ce jour, RESOUDRE existe en tant que prototype sous la forme de trois espaces-cours Moodle (un pour chaque année de licence). Les cours en face à face et les activités autonomes y sont présents et documentés. Les activités liées à la découverte de l'environnement documentaire ont été testées par des cohortes d'étudiants de l'Université Rennes 1. Des tests complémentaires de l'ensemble des contenus ont été réalisés par des étudiants rémunérés. Si les premiers retours sont encourageants, certaines questions se posent tout au long du processus de création : comment gérer sur Moodle la diversité de profils des étudiants sur des contenus qui ne sont qu'en partie transversaux ? Comment intégrer le bloc dans les maquettes d'enseignement et l'articuler aux travaux demandés par les enseignants en troisième année ? Le défi majeur et la principale richesse du projet nous paraît cependant tenir dans cette question toujours ouverte : comment faire coopérer différents métiers de l'enseignement supérieur à la construction d'un dispositif pédagogique sur les compétences informationnelles ?

Abstract

Learning to find, evaluate and use information is a proxy for student success and a social issue at a time when online information has become at the same time a major economic and a strategic issue. In order to assume both this societal and academic responsibility with regard to students, the university libraries of Rennes, in partnership with undergraduate degree teachers, seized the opportunity provided by the reorganisation of the teaching in the form of "skills curricula" (within the Cursus Ide@l framework) to propose a 25-hour hybrid learning block on information skills. The objective of the team, made up of professionals from different professions (librarians, higher education teachers, teaching engineers) and different institutions (Rennes 1 and Rennes 2 universities, URFIST), is to produce a training course that is partly disciplinary, partly transdisciplinary. This crossing of disciplines and professions is a source of richness but also of complexity and requires each actor to make an additional effort to adapt compared to the transposition of a traditional undergraduate curriculum into a skills curriculum.

For its production and updating as well as its animation with students, our curriculum entitled RESOUDRE (Research and Evaluation of Documentary Information) can therefore count on various profiles of contributors to which we must add the student mentors. From a technical point of view, the training is based on Moodle, a free Learning Management System used by all the partners, which should facilitate its future reuse beyond the initial scope. RESOUDRE alternates face-to-face sessions with autonomous sessions. This hybrid mode makes it possible to transform the digital skills acquired during a session with the teacher into habits and attitudes that will change the student's practices in the long term. The digital skills targeted are of two kinds: informational skills used to acquire disciplinary knowledge and digital culture useful to citizens throughout their lives.

To date, RESOUDRE exists as a prototype in the form of three Moodle course spaces (one for each year of the degree). Face-to-face courses and self-directed activities are present and documented. The activities related to the discovery of the documentary environment have been tested by hundreds of students at Rennes 1. Additional tests of all the content have been carried out by paid students.

Although the initial feedback is encouraging, some questions arise throughout the creation process: how to manage the diversity of student profiles on Moodle for content that is partly transversal? How can the curriculum be integrated into the teaching modules and linked to the work required by the teachers in the third year? It seems that the major challenge and the main asset of the project lie in this still open question: how to get different professions in higher education to cooperate in the construction of a skills curriculum on information skills?

Mots-clés

Créations de dispositifs de formation, compétence informationnelle, AE dans le champ de l’apprentissage étudiant, Formation et usages du numérique, Approche par compétences (APC), Bibliothèque.

1. Introduction

La réussite à l'université pour les nouveaux entrants passe par un processus d'affiliation au métier d'étudiant qui repose sur l'apprentissage de nouvelles normes et formes de travail universitaire, le plus souvent implicites lors de l'entrée à l'université (Coulon, 1997). Les bibliothèques universitaires de Rennes accompagnent depuis longtemps cette transition du secondaire vers le supérieur. Les équipes ont mis en place des modules de formation à l'intention des étudiants de licence pour les initier à la recherche d'information dans l'environnement documentaire académique. Dans le cadre de la refonte de cette offre de formation, nous avons saisi l'opportunité de structurer les contenus rénovés sous la forme d'un bloc d'apprentissage ayant pour cible l'acquisition des compétences informationnelles inscrites dans les principaux référentiels du domaine (ADBU, Université de Montréal). En effet, l'attribution d'un financement ANR (72h) via l'appel à projet Cursus Ide@l, a permis de se lancer dans cette transformation avec l'accompagnement du SUPTICE de l'Université Rennes 1. Les blocs transversaux créés dans Cursus Ide@l ont vocation à être mutualisés dans les deux universités rennaises et dans différents cursus de formation.

L'adoption d'une approche par compétences (APC) à l'université conduit à une diversification des formes pédagogiques. En effet, "au mode classique et dominant du cours magistral vient s'ajouter ou se substituer une multitude d'offres d'activités (mises en situation, études de cas…) constituant autant d'opportunités d'apprentissage" (Chauvigné & Coulet, 2010). Le bloc créé permet ainsi une variété des formes d'apprentissage : autoformation, classe inversée, jeux sérieux. Un effort de ludification a été réalisé pour rendre les temps de formation plus attractifs.

Une des difficultés récurrentes des formations documentaires reste la question des acteurs investis dans ces formations. La particularité de notre projet est fondée sur la constitution d'une équipe plurielle pour élaborer des nouveaux contenus. Au premier plan, nous trouvons les bibliothécaires maîtres d'œuvre de la conception et réalisation des modules, ainsi que les enseignants de licence accompagnés par de nouveaux acteurs, les ingénieurs pédagogiques plus particulièrement engagés dans la scénarisation des contenus. Cette communication interroge les modalités et enjeux de collaboration entre différents métiers de l'enseignement supérieur lors de l'élaboration d'un dispositif de formation en ligne sur les compétences informationnelles en licence.

2. Présentation du dispositif RESOUDRE

Les apprentissages visant à trouver, évaluer et exploiter de l'information facilitent la réussite étudiante et constituent en même temps un défi pour la société à une époque où l'information en ligne est devenue un enjeu économique de premier plan tout autant qu'un enjeu stratégique (désinformation). Ce bloc a été conçu par des enseignants et des bibliothécaires pour répondre à ce besoin de formation manifeste chez les étudiants de Licence en se basant sur les référentiels des compétences informationnelles de l'ADBU et de l'Université de Montréal dont certaines croisent les compétences en recherche d'information présentes dans Pix (plateforme d'évaluation des compétences numériques).

Le bloc d'apprentissage vise à transmettre aux étudiants les compétences informationnelles dont ils auront besoin pour produire des travaux qui respectent les règles académiques en matière de qualité des sources et de respect de la propriété intellectuelle. Au-delà de cet enjeu lié à la scolarité de l'étudiant, RESOUDRE a l'ambition d'apporter les compétences techniques et le recul suffisant sur l'information et la manière dont on la reçoit et dont on la traite afin d'aider l'étudiant à s'orienter dans la recherche et la sélection d'informations, que ce soit dans le cadre d'une activité académique, professionnelle ou démocratique. Pour atteindre cet enjeu, RESOUDRE combine une approche disciplinaire et une approche transversale, qui s'appuient sur la ludification et l'apprentissage par la pratique.

RESOUDRE est un dispositif de formation hybride dans la mesure où il comporte 12 heures d'enseignement en présentiel sous la forme de TD ou de jeux sérieux et 13 heures de travail en autonomie sur une plateforme Moodle. Le bloc est conçu pour maintenir une progression dans les apprentissages qui se décline au long du cursus de licence sous la forme suivante : Licence 1 "Découverte de l'environnement documentaire et du catalogue" (incluant une visite active sous la forme d'un serious game), Licence 2 « La recherche d'information spécialisée et évaluation de l'information », Licence 3 « Traitement et exploitation de l'information en vue d'un travail académique ». La troisième partie s'articule donc avec les travaux de synthèse qui seront demandés par les enseignants en troisième année, quelle que soit la forme exacte de ces travaux (synthèse bibliographiques, mémoire, poster, site web thématique, etc.).

Les responsables de diplôme pourront intégrer ce bloc dans une perspective méthodologique (organisation de sa veille, rédaction et structuration d'un document long, citation). En plus de compétences précises (par exemple trouver la source d'une information), le bloc vise à enseigner certaines dispositions (soft skills), comme le doute devant une information

insuffisamment sourcée et une sensibilité à l'égard des biais cognitifs qui orientent la recherche et l'évaluation de l'information. Ce bloc qui s'inscrit dans le domaine de la littératie numérique peut être complémentaire avec d'autres modules comme la certification Pix axée sur les compétences numériques. RESOUDRE a donc vocation à permettre à chacun d'aborder la documentation non seulement comme un atout pour la réussite de son cursus mais aussi pour la conduite de sa vie après l'université.

3. Un environnement technopédagogique requis

L'alternance entre sessions en présentiel et apprentissage en autonomie est menée avec le concours d'une plateforme de formation à distance. Les dispositifs hybrides de formation présentent la particularité d'intégrer un environnement technopédagogique (ici la plateforme institutionnelle Moodle). Cet environnement permet la médiatisation de l'ensemble des fonctions génériques des dispositifs de formation (Lameul et al., 2014) et rend possible l'instrumentation de nombreuses activités différentes selon le choix de l'équipe enseignante. Notre dispositif s'appuie donc sur Moodle qui en tant que plateforme libre utilisée par l'ensemble des parties prenantes permet de mutualiser les ressources créées.

L'usage de la plateforme Moodle induit une forme contrainte du bloc d'apprentissage. Ainsi Moodle est conçue comme une plateforme très linéaire où les séquences de cours se succèdent. Pour rendre la plateforme plus interactive, il est nécessaire d'y connecter des extensions qui en augmentent l'usage. H5P par exemple permet de réaliser des bifurcations dans Moodle qui par défaut est très linéaire. Pour l'utilisation en autonomie, nous avons rencontré des difficultés à proposer d'autres types d'évaluation que le Quiz. Nous sommes confrontés également à des limites pour l'aménagement éventuel de parcours disciplinaires dans un module pensé initialement comme transversal. La matérialité des interfaces s'impose aux créateurs de contenu et façonne la scénarisation des contenus et des parcours possibles. Les possibilités et contraintes propres à Moodle, intégrant des fonctionnalités qui permettent certaines pratiques mais qui en restreignent d'autres, ont contribué à la reconfiguration des façons de faire de l'équipe pédagogique.

Moodle est une interface permettant d'intégrer un nombre grandissant de solutions (portfolio, logiciel antiplagiat, Klaxoon). Ces espaces-cours seront-ils appropriables par tous les établissements intéressés si une partie de ces applications sont propriétaires ? Comment préparer au mieux la diffusion de nos contenus entre nos établissements et au-delà ?

4. Bilan provisoire

Un ensemble de ressources est d'ores et déjà disponible sur Moodle. La programmation dans les cursus fait l'objet de discussions parmi les différentes composantes des deux universités. En effet, le déroulé par année, pensé par l'équipe projet, n'est pas toujours retenu par les équipes disciplinaires parce qu'il ne correspond pas aux pratiques existantes dans certains cursus. Pour pallier ce problème, nous envisageons la possibilité de choisir de suivre deux modules la même année, ce qui pose de facto la question de la validation des prérequis entre les différentes années de licence.

Nous avons mis en place une expérimentation des ressources produites par des usagers testeurs. De cette façon, un millier d'étudiants ont déjà testé le quiz de présentation de la bibliothèque. L'activité étant plus informative que réflexive, le score de réussite reste donc élevé (entre 90 et 95%). Plusieurs centaines d'entre eux ont également découvert à la rentrée 2021 la visite ludique de leur bibliothèque et les retours sont encourageants. Un prototype des activités présentées en deuxième année est déjà constitué et a été testé par quatre étudiants rémunérés ce qui a permis de l'améliorer. Il reste à adapter davantage à la diversité des disciplines certains contenus proposés (forme de l'article scientifique par exemple).

5. Discussion

Un certain nombre de questions techniques autour de la gestion et de l'animation des activités de RESOUDRE ne sont pas encore tranchées. Qui se chargera de l'inscription des étudiants sur cette plateforme ? Comment précisément et par qui sera évalué l'ensemble du travail de chaque étudiant ? Une piste envisageable est l'évaluation du parcours d'apprentissage par l'obtention de badges de compétences (proposé par Moodle ou via Open badge factory) en lien avec les métriques internes de Moodle (calcul du taux de réponses positives). Mais qui aura accès à ces traces d'apprentissage et saura les exploiter ?

Au début de cette communication, nous nous interrogions sur les modalités de coopération entre différents métiers de l'enseignement supérieur dans le cadre de la création d'un bloc d'apprentissage sur les compétences informationnelles. Nous avons effectivement travaillé en équipe plurielle avec des acteurs professionnels différents : bibliothécaire, enseignant, ingénieur pédagogique, tuteur étudiant. La confrontation des expériences s'est révélée une richesse pour l'analyse des besoins, également pour innover en prenant en compte ce qui

fonctionnait déjà. Plus particulièrement, le soutien des ingénieurs pédagogiques dans le processus de scénarisation apparaît essentiel pour penser la formation autrement afin de dépasser les limites et contraintes de la plateforme Moodle. Les compétences variées des différents partenaires se sont donc trouvées être complémentaires dans la phase de production de contenus.

Des questions demeurent sur l'adoption de ce bloc transversal par les équipes pédagogiques, et sur le rôle des différents professionnels pour animer ces formations. Les séances en présentiel n'ont pas encore été testées, et une incertitude demeure sur les personnes qui se chargeront de les animer : les enseignants se les approprieront-ils ou bien parce qu'il s'agit en grande partie de contenus transversaux, laisseront-ils cette tâche aux bibliothécaires ainsi qu'aux tuteurs étudiants qu'ils auront formés ?

La définition institutionnelle quelque peu floue des blocs d'apprentissage est à la fois une aide à la création, mais aussi la source de questionnements qu'on résout essentiellement par l'action. Ces nouveaux cursus, après tout, seront ce que nous en ferons avec le concours de leurs publics.

Références bibliographiques

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. PUF.

Lameul, G., Peltier, C., Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. Education & Formation, 301, 99-113.

Karsenti, T., Dumouchel, G., Komis, V., Allnutt, V. et Goulet, M.-A. (201). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du eb 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. Documentation et bibliothèques, 60(1), 20-30.

Chauvigné, C., Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », Revue française de pédagogie. 172. DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.2169

Des relations sociales constructives en formation universitaire

Michaël Huchette[1], Luz Martinez-Barrera[2], Gilberto Ramos-Iduñate[3]

1,2,3 : INSPE de l'académie de Créteil, Université Paris Est Créteil, France

1 : Centre de recherche EXPERICE, Université Sorbonne Paris Nord, France

2 : Laboratoire de Didactique André Revuz, Univ. Paris Est Créteil, Univ. de Paris, CY Cergy Paris Université, Univ. Lille, UNIROUEN, France

3 : Centre de recherche CIRCEFT-ESCOL, Universités Paris 8 et Paris Est Créteil, France

michael.huchette@u-pec.fr ; luz-helena.martinez-barrera@u-pec.fr ; gilberto.ramos-idunate@u-pec.fr

Résumé

Menée en France auprès d'une vingtaine d'étudiants et étudiantes se préparant au métier de professeur de lycée professionnel, l'enquête présentée a pour but de caractériser les relations sociales qui contribuent à leur formation professionnelle. La relation sociale est entendue au sens de lien interpersonnel durable, qui implique une histoire, une connaissance mutuelle et de l'engagement réciproque (Bidart et al., 2011).

Ces relations étudiées s'inscrivent-elles dans des collectifs ou des réseaux ? Comment s'articulent-elles avec le réseau social personnel et professionnel préexistant ? Enfin dans quelle mesure sont-elles mobilisées dans le parcours de professionnalisation des enseignants débutants ?

Recueillis lors d'entretiens en fin de formation initiale, puis un an plus tard, le discours des enseignants débutants est analysé dans une démarche compréhensive. Pour chacun, nous avons été attentifs au parcours individuel, à la genèse du projet professionnel, représentatifs d'un rapport personnel au métier, en particulier à sa dimension collective.

Les résultats provisoires permettent d'identifier les relations sociales en question. Les plus fréquemment recensées sont des dyades : elles concernent l'interviewé.e et une autre personne, sans s'inscrire dans un collectif plus large. Nous distinguons le réseau relationnel contribuant à la genèse du projet de devenir enseignant et celui mobilisé pour l'apprentissage du métier proprement dit, et nous montrons les articulations entre les deux. Différentes catégories de personnes impliquées sont dégagées, issues du

contexte de la formation, mais aussi d'autres contextes : famille, milieu professionnel, milieu scolaire fréquenté en tant qu'élève, amis, etc.

Les relations sociales contribuent de diverses manières à l'apprentissage et à la pratique du métier d'enseignant : source d'approvisionnement et aide à la conception de supports de cours, conseils pratiques pour gérer la classe ou préparer les cours, réconfort psychologique, discussions sur les problématiques professionnelles, familiarisation avec le milieu d'exercice.

Plusieurs dynamiques et facteurs d'influence sont ainsi observés.

Nous détaillerons ces résultats et nous proposerons de les discuter du point de vue de la conception des formations universitaires.

Abstract

Conducted in France with twenty students preparing for the profession of vocational teacher, the survey presented here aims to characterize the social relationships that contribute to their professional training, from their own point of view. The social relationship is understood in the sense of a lasting interpersonal link, which implies a history, mutual knowledge and reciprocal commitment (Bidart et al., 2011).

Are these relationships part of collectives or networks? How do they relate to the pre-existing personal and professional social network? Finally, to what extent are the various social networks mobilized in the professionalization process of beginning teachers?

Collected during interviews at the end of initial training and then one year later, the discourse of beginning teachers is analyzed in a comprehensive approach. For each of them, we paid attention to their individual career paths and the genesis of their professional project, which are representative of their personal relationship to the profession, particularly its collective dimension.

The provisional results make it possible to identify the social relationships in question. The most frequently identified are dyads: they concern the interviewee and another person, without being part of a larger collective. We distinguish between the relational network contributing to the genesis of the project of becoming a teacher and the one mobilized for the learning of the profession itself, and we show the articulations between the two. Different categories of people involved are identified, from the training context, but also from other

contexts: family, professional environment, school environment attended as a pupil, friends, etc.

Social relationships contribute in various ways to the learning and practice of the teaching profession: as a source of supplies and help in designing course materials, practical advice for managing the classroom or preparing lessons, psychological comfort, discussions on professional issues, and familiarization with the practice environment.

Several dynamics are thus observed.

We will detail these results and propose to discuss them from the point of view of university training design.

Mots-clés

Agir ensemble dans le champ de l'apprentissage étudiant, interactions individuels/collectifs, apprentissage par les pairs, enseignants novices, agir ensemble dans le champ de la pratique d'enseignement

Menée en France auprès d'une vingtaine d'étudiants et étudiantes se préparant au métier de professeur de lycée professionnel, l'enquête présentée a pour objectif de caractériser les relations sociales qui contribuent à leur formation professionnelle, que nous qualifions de « constructives ».

1. Pourquoi s'intéresser aux relations sociales constructives ?

1.1. L'apprentissage – processus continu

Appréhender les phénomènes d'apprentissage n'est pas aisé, si on considère l'apprentissage comme un processus continu et permanent, comme nous l'invitent les chercheurs qui s'intéressent aux apprentissages dans différents contextes plus ou moins formels (Brougère et Bézille, 2007). Dans une telle conception, les étudiants en formation d'enseignant n'apprennent pas seulement le métier à l'intérieur des espaces et des temps organisés par l'institution chargée de la formation – temps d'étude encadrée à l'institut de formation et temps de pratique tutorée en établissement scolaire. Des apprentissages peuvent aussi s'effectuer ailleurs, à d'autres moments, dans d'autres contextes. Par notre enquête, nous voulons contribuer au projet scientifique qui vise à mieux comprendre les processus

d'apprentissage du métier enseignant, ainsi formulé en introduction de l'ouvrage collectif dirigé par Buznic-Bourgeacq et Gérard (2015, p. 28) : « L'identification de la diversité des espaces d'apprentissage – institut de formation, classe, école, communautés de pratique professionnelles, associations militantes, etc. – et des formes qui leur sont spécifiques apparaît […] comme un chantier essentiel. L'analyse de leurs articulations, éventuellement cadrées par des dispositifs de formation plus ou moins ouverts, constitue alors aujourd'hui le cœur du questionnement. ». Etudier les relations sociales constructives, autant avec les personnes bien identifiées par l'institution que les autres, qui restent à explorer, est notre manière de contribuer à ce projet, spécialement dans la période de transition que représente la formation initiale professionnelle.

1.2. Une période de transition

La période de formation initiale, est en effet une période de transition entre un statut d'étudiant et celui de professionnel, qui trouve son paroxysme l'année de « stage ». Les étudiants, inscrits dans une formation universitaire diplômante, sont aussi « professeurs stagiaires », c'est-à-dire recrutés comme fonctionnaires stagiaires par l'Education nationale après leur réussite au concours, mais de façon probatoire pendant un an. Cette année probatoire se conclut par une évaluation qui conduit, sous certaines conditions, à la « titularisation » – recrutement définitif comme fonctionnaire titulaire.

En réalité ce tableau est rarement si simple car ces étudiants professeurs débutants sont de moins en moins nombreux à sortir d'un cursus universitaire linéaire. Selon les statistiques de l'Education nationale, l'âge moyen des nouveaux enseignants titulaires français a augmenté entre 2008 et 2018 de 3,9 ans dans le secondaire, pour atteindre 31,5 ans. Cet âge moyen est de 36,8 ans pour la sous-population des professeurs de lycée professionnel qui nous intéresse en particulier. Ils sont de plus en plus nombreux à avoir une expérience professionnelle antérieure, parfois longue, parfois dans le domaine de l'éducation mais pas forcément, avec des trajectoires et stratégies d'accès au métier de plus en plus variées et complexes. Pour ceux-là, la période de conversion d'un métier antérieur à celui d'enseignant peut être vécue comme une mise à l'épreuve de soi et s'accompagne d'une recomposition identitaire complexe où les repères professionnels et les représentations sur le métier d'enseignant sont à reconstruire. Dans ces conditions, on se demande comment le réseau relationnel antérieur, et celui qui se construit pendant cette période de transition, contribue à l'évolution de ces repères.

1.3 Des relations sociales – source et objet d'apprentissage

Notre angle d'analyse de l'apprentissage du métier enseignant est celui des relations sociales : qu'apprennent les enseignants débutants du métier, par les interactions avec autrui ? Nous adoptons le terme « relation sociale » des sociologues des réseaux sociaux (Bidart et al., 2011), parce que nous nous intéressons à la durabilité des liens interpersonnels en jeu. Avec qui ces enseignants débutants ont-ils des relations durables constructives, sur quelles durées, dans quelles dynamiques, et pour quelles contributions à leur professionnalisation ? La relation sociale implique une histoire, une connaissance mutuelle et de l'engagement réciproque. Nous adopterons une approche large des apprentissages professionnels que ces relations sociales induisent en laissant une place prépondérante au point de vue des enseignants débutants eux-mêmes. On s'attend donc à voir émerger de nos données les personnes ressources pour aider à vivre et pour surmonter les épreuves caractéristiques de l'entrée dans le métier et de la transition qu'elle représente, analysées dans la littérature scientifique. On sait que le recours aux autres étudiants d'une même promotion, aux formateurs universitaires et au tuteur « terrain » est considéré par certains professeurs stagiaires comme des ressources pour faire face aux épreuves de l'entrée dans le métier (Auvray et Huchette, 2021). En revanche on sait peu de choses de la durabilité des liens construits avec ces personnes, et du potentiel formatif qu'ils représentent au-delà du temps de la formation officielle. De même l'étude exhaustive des relations sociales contribuant à l'apprentissage du métier n'a jamais été faite à notre connaissance, en particulier celles qui existent en dehors des occasions créées par l'institution.

Nous analysons ainsi les relations sociales comme source d'apprentissage du métier d'enseignant. Mais, selon un autre point de vue complémentaire, les relations sociales représentent aussi une part du métier d'enseignant. Nous voulons parler ici des relations de travail avec les collègues, la hiérarchie, les parents, les entreprises partenaires de l'école, etc. Pour les étudiants en formation d'enseignant, les relations sociales que nous étudions seront donc aussi analysées en elles-mêmes comme objet d'apprentissage, leur dynamique participant du processus de socialisation au métier.

2. Notre enquête

2.1 Terrain étudié

L'enquête exploratoire, conduite en deux vagues d'entretiens, porte sur vingt étudiants professeurs stagiaires du secondaire inscrits à l'Institut National Supérieur du Professorat et

de l'Education (INSPE) de l'académie de Créteil (Université Paris Est Créteil) situé en banlieue parisienne. Nous souhaitons pouvoir rendre compte de la diversité des situations individuelles, mais aussi faire des hypothèses sur d'éventuels processus généraux. C'est pourquoi nous avons choisi les personnes étudiées en cherchant à diversifier les profils, dans la mesure du possible, sur la base d'informations recueillies au préalable dans les promotions d'étudiants, mais en limitant l'étude au champ des professeurs de lycée professionnel et des enseignements technologiques.

Sur les vingt personnes enquêtées, neuf sont des femmes et onze sont des hommes. Leurs âges sont répartis de 24 à 58 ans de manière assez uniforme. Sept enseignent une discipline du champ de la production industrielle, six dans les domaines tertiaires, une en biotechnologies-génie biologique, et 6 dans les disciplines générales enseignées en lycée professionnel (mathématiques-physique-chimie, français-histoire-géographie). Tous débutent dans l'enseignement : onze n'ont aucune expérience de la pratique de l'enseignement scolaire avant leur formation initiale à l'INSPE, les neuf autres ont entre un et trois ans d'expérience comme professeur contractuel. La plupart a une expérience professionnelle longue hors éducation (entre dix et trente ans pour treize personnes), certains plus courte (entre un et sept ans pour quatre personnes). Trois personnes n'ont aucune expérience professionnelle hors éducation.

2.2. Les entretiens

Notre démarche est celle de l'étude de cas. Il s'agira, pour chaque professeur débutant pris individuellement, de caractériser ses relations sociales constructives pendant l'année de stage (formation initiale universitaire en alternance) et l'année suivante, quand l'enseignant aura pris ses fonctions en tant que professeur titulaire. Une étude longitudinale qui s'étale ainsi sur deux ans est une condition pour saisir la dynamique des processus à l'œuvre et la permanence des relations étudiées, centraux dans notre projet.

La méthode de recueil de données employée est celle de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996). Au total nous menons deux entretiens pour chaque cas étudié. Nous retiendrons comme relations sociales dignes d'intérêt celles qui constituent, aux yeux de l'enseignant interrogé, des ressources et des références pour l'apprentissage et l'exercice du métier d'enseignant. Nous sommes attentifs au parcours individuel, à la genèse du projet professionnel, représentatifs d'un rapport personnel au métier.

3. Résultats provisoires

Les résultats que nous présentons ici sont provisoires. La deuxième vague d'entretien n'est pas terminée et les analyses sont en cours.

3.1. Nature des relations sociales identifiées

Les relations sociales recensées dans les premiers entretiens concernent le plus souvent uniquement l'interviewé et une seule autre personne, sans s'inscrire dans un collectif plus large (on parlera de dyades). Parfois elles s'inscrivent dans des triades, très rarement dans des collectifs plus importants.

Parmi les personnes citées en entretien, les premières analyses nous incitent à distinguer celles qui ont joué un rôle dans la construction du projet professionnel de devenir enseignant (ou dans l'accès au métier) et celles qui sont effectivement impliquées dans des relations sociales avec l'interviewé, et qui contribuent à l'apprentissage du métier. Les premières peuvent constituer un modèle inspirant, une incitation initiale, ou encore une aide matérielle. Elles peuvent ensuite être impliquées dans une relation sociale active avec la personne interviewée au moment des débuts dans le métier d'enseignant, mais pas forcément.

Notre enquête corrobore d'autres études sur l'importance jouée par les « pairs » professeurs stagiaires étudiants à l'INSPE, les acteurs de la formation institutionnelle (formateur INSPE, tuteur terrain, formateur académique) et les collègues dans l'établissement d'exercice. Mais elle montre de manière inédite l'importance d'autres catégories de personnes dans l'apprentissage du métier d'enseignant : les membres de la famille (dont certains travaillent ou travaillaient dans le domaine de l'éducation), le réseau professionnel préalable, les amis, les anciens professeurs.

3.2. Contribution des relations sociales à l'apprentissage du métier

L'analyse du discours des personnes interviewées permet de caractériser de manière plus ou moins précise la contribution des relations sociales recensées à l'apprentissage et à l'exercice du métier, dans deux dimensions. La première est la fonction constructive c'est à dire les aspects de la professionnalité qu'elles permettent de développer. Elle est en général exprimée en termes de finalité et d'utilité pour le professeur débutant questionné. La deuxième dimension est le mode de contribution, selon qu'il soit unilatéral (mode que l'on peut qualifier de vertical asymétrique) ou dans une certaine réciprocité (horizontal symétrique).

Différentes fonctions peuvent être distinguées : l'aide pour faire, le soutien moral, l'initiation, l'aide pour étudier. L'aide pour faire est finalisée par l'exercice concret du métier, à court terme. Les personnes constituent dans ce cas des aides plus ou moins spécialisées pour préparer les cours, gérer la classe, maîtriser le matériel de l'atelier pédagogique, ou maîtriser les contenus disciplinaires à enseigner. Le soutien moral est une personne qui rassure, conforte, soutient et qui permet de maintenir ou gagner en confiance dans une période de doute et de remise en question personnelle. L'initiation est une fonction de tierce personne qui informe et initie sur le fonctionnement, les codes, l'existence de ressources, propres au milieu professionnel (l'établissement scolaire en particulier). C'est une aide pour se familiariser avec ce nouvel environnement dans ses dimensions sociales et techniques. Des personnes sont enfin identifiées comme des aides pour étudier, pour les travaux universitaires à l'INSPE et pour préparer le concours.

Plusieurs modes de contribution sont recensés dans les discours analysés : la source (d'information, de documents, unilatérale et non personnalisée), le conseil et le guide (unilatéraux, mais plus personnalisés), l'échange mutuel (sur les pratiques, sur les difficultés, les problèmes et les manières de les résoudre).

Les analyses en cours permettront d'analyser les régularités éventuelles en croisant les différentes typologies présentées précédemment : quelles personnes, pour quelles fonctions contributives et selon quels modes ?

3.3. Dynamiques en jeu

L'analyse qualitative de l'ensemble des transcriptions concernant les vingt cas étudiés devra permettre de valider, préciser et compléter les hypothèses suivantes qui émergent des premières analyses, à propos des dynamiques en jeu.

Deux facteurs déterminants influent sur la proactivité des enseignants débutants dans leurs relations sociales constructives : leur représentation du métier dans sa dimension collective et leurs prédispositions relationnelles en général. Un facteur expliquant la durabilité des relations constructives est leur extension amicale, impliquant une dimension affective et personnelle. Les réseaux relationnels officiels – étudiants de la même promotion, formateurs de l'INSPE, tuteur terrain, collègues enseignants – constituent une source importante de professionnalisation dans le sens où ces réseaux permettent d'appréhender les préconisations institutionnelles mais aussi d'entrer en contact avec d'autres enseignants avec qui se construit une esquisse de communauté d'apprentissage. Vivre une même condition – d'étudiant

professeur stagiaire, de nouvel arrivant dans un lycée, d'expatrié hors de sa région d'origine – favorise la genèse de relations de solidarités et d'entraides face aux difficultés propres à cette condition.

4. Discussion et perspectives

Au congrès, nous présenterons des résultats plus complets et nous orienterons les discussions avec les participants sur le thème suivant : comment les phénomènes d'apprentissages sociaux révélés par notre enquête questionnent-ils les dispositifs pédagogiques et curriculums universitaires actuels, en tant qu'environnements sociaux d'apprentissage ?

Références bibliographiques

Auvray, C. et Huchette, M. (2021, à paraître). Enseigner en lycée professionnel : les épreuves de l'entrée dans le métier. *Recherche et formation, 95*.

Bidart, C., Degenne, A. et Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales.* Paris : PUF.

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 158*, 118-160.

Buznic-Bourgeacq, P. et Gérard, L. (dir.) (2015). *L'apprentissage du métier d'enseignant. Constructions implicites, espaces informels et interfaces de formation*. Presses Universitaires de Caen.

Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan.

Dissection d’un dispositif de compagnonnage pédagogique

Pauline Jourdan – Directrice adjointe du service universitaire de pédagogie – Doctorante en Sciences de l’éducation et de la formation

Université de Bordeaux – Mission d’Appui à la Pédagogie et à l’Innovation (MAPI) – Laboratoire Culture et Diffusion des Savoirs (CeDS – 70è – EA 7440)

pauline.jourdan@u-bordeaux.fr

Axe 2 – Les modes d’Agir Ensemble

Résumé

fr

Faisant le constat que les modalités de développement des compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs de l’université de Bordeaux atteignait un certain niveau de maturité, via notamment les différents dispositifs ayant soutenu ces actions (NCU, idex, etc.), et faisant le constat des effets de la crise sanitaire sur le sujet, l’appel à projets « Formation au numérique des enseignants chercheurs » du Plan National Relance Résilience nous a offert l’opportunité d’expérimenter une nouvelle modalité d’accompagnement : le compagnonnage. Il s’agit de mobiliser un réseau d’enseignants expérimentés sur des actions de formation ou conseil pédagogique auprès de leurs pairs, dans une perspective de développer un environnement favorable à la transformation et d’entraîner une dynamique réflexive.

Le projet a démarré en septembre 2021, et cette communication a pour but d’analyser le dispositif, plutôt en termes d’effets d’entraînement sur la communauté que d’efficacité, et d’ouvrir la discussion sur une possible typologisation des actions de conseil pédagogique et leurs effets, d’après les premiers résultats de cette expérimentation.

Abstract

en

Noting that the methods of developing the teaching skills of teacher-researchers at the University of Bordeaux reached a certain level of maturity, notably via the various mechanisms that supported these actions (NCU, idex, etc.), and making the observation of the effects of the health crisis on the subject, the call for projects "Digital training of teacher-

researchers" of the Plan National Relance Résilience offered us the opportunity to experiment with a new method of support: mentoring. This involves mobilizing a network of experienced teachers on training actions or educational advice for their peers, with a view to developing an environment conducive to transformation and leading to a reflective dynamic.

The project started in September 2021, and this communication aims to analyze the device, rather in terms of spillover effects on the community than of effectiveness, and to open the discussion on a possible typologization of the actions of educational advice and their effects, according to the initial results of this experiment.

Mots-clés

AE dans le champ de l'accompagnement, éation de dispositi s d'accompagnement, Démarche SoTL, Interactions individuels/collectifs, Conditions humaines.

1. Genèse d'un dispositif de compagnonnage

La crise sanitaire a permis à de nombreux enseignants de modifier leur développement professionnel en intégrant les démarches, enjeux et intentions liés à la transformation pédagogique avec et par le numérique. e tains ont suivi des o mations, d'aut es ont été accompagnés par des ingénieurs pédagogiques, quelques-uns ont improvisé de nouvelles méthodes pédagogiques de manière isolée ou en équipe. Le constat que nous pouvons faire est qu'une bonne majorité des enseignants a développé de nouvelles compétences techno-pédagogiques.

D'ap ès l'enquête menée à l'Université de Bordeaux en juin 2020 « *Retour d'expérience sur la situation de crise sanitaire* », pour 88,5% des enseignants, la mise à distance des enseignements a demandé un surinvestissement de leur part. 63,4% estiment avoir rencontré des difficultés et 60,3% sont insatisfaits de la qualité des évaluations qu'ils ont menées. Ils ont manifesté un besoin de formation aux outils numériques (48,4%) à la pédagogie (25,2%) et d'un accompagnement plus égulie sur ces aspects (41,3%).

L'appui o e t pa les ingénieu s pédagogiques s'est évélé ondamental, mais si l'on se réfère aux travaux de Mezirow (Mezirow, 2000) ou Fletcher (Fletcher, 2007) su l'app entissage transformateur nous savons que l'expé ience et l'inte subjectivité sont des éléments clés d'une formation menant à la transformation durable des pratiques professionnelles.

Depuis les t avaux de Wenge ou de Bandu a su l'app entissage social, nous savons également que la formation entre pairs est un levier important de professionnalisation, particulièrement dans les métiers dits de la elation, comme l'enseignement. Enfin, des expé iences écentes comme celle menée à l'unive sité d'Angers (Debski et Lenoir, 2017) évèlent l'inté êt d'un dispositi de compagnonnage dans une déma che de t ans o mation des pratiques pédagogiques.

Ainsi, dans le but d'o i aux enseignants de l'unive sité de Bo deaux une o mation aux technologies numé iques pou l'enseignement moins techno-centrée, prenant plus en compte l'expé ience et la elation pédagogique, le tout dans le respect des questionnements propres aux didactiques disciplinaires, nous avons choisi de p opose la mise en place d'un dispositif de compagnonnage.

Ce dispositif de compagnonnage est venu compléte de manièe tempo ai e et intensive l'o e de service proposée par la Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (MAPI), avec pou cible d'accompagne ou o me 20% de l'e ecti enseignant de l'établissement (env. 600 individus) à échéance.

Ce dispositif ayant pour objectif de :

- capitaliser, valoriser et essaimer les compétences développées lors de la crise sanitaire
- enrichir les communautés de pratiques pédagogiques existantes
- permettre un développement professionnel des enseignants au plus près de leurs besoins et aspirations selon une approche réflexive (démarche SoTL[1])
- renforcer le soutien à la t ans o mation pédagogique à l'œuv e dans l'établissement
- valoriser les acteurs de cette transformation pédagogique
- alimente les t avaux de l'OpenLab In'pact (dispositif dédié à la recherche-action en pédagogie).

[1] Scholarship of Teaching and Learning

2. Mise en œuvre

Afin de financer cette expérimentation, nous avons bénéficié d'une subvention obtenue dans le cadre de l appel à p ojets o mation au numérique des enseignants chercheurs » du Plan National Relance Résilience, à hauteu de 99 750€ pour une année.

Ce budget comprend le recrutement d'un ingénieur d'étude chargé d'assurer le suivi du projet et l'alimentation des indicateurs, le financement de décharges d'enseignement ou d'heures complémentaires pour les participants, l'organisation de séminaires de formation et les aspects logistiques divers.

Pour développer ce dispositif, nous avons constitué un réseau d'une trentaine d'enseignants experts volontaires, mis à disposition de leurs pairs pour des missions de conseil, soutien aux projets, accompagnement et formation pour la pédagogie, dans une logique de proximité et en cohérence avec les enjeux didactiques disciplinaires et ceux de l'établissement.

Chaque enseignant dispose d'un volant de 24 heures (HeTD) dans le cadre du référentiel équivalent horaire, soit sur le mode de la décharge d'enseignements, soit heures complémentaires à sa convenance, et doit participer, entre autres, à deux séminaires, l'un pour travailler la posture d'accompagnateur, l'autre en fin d'année pour établir un bilan qualitatif du dispositif.

3. Analyse et questionnements

Au moment de rédiger la proposition de cette communication, en novembre 2021, nous n'avons aucun résultat à analyser, mais nous disposons de plusieurs pistes de réflexion.

Comment caractériser ce type d'accompagnement en contexte universitaire ? Quelle complémentarité avec les équipes techniques (ingénieurs pédagogiques, ingénieurs de formation) ?

Quels effets d'entraînement sur la communauté ? sur les communautés de pratiques pédagogiques existantes ?

Comment la communauté s'est saisie du dispositif ?

Quels effets sur les « compagnons » eux-mêmes ?

Quelles initiatives, quelles émergences ?

Ce type de dispositif peut-il être intégré comme proposition de reconversion pour les enseignants-chercheurs ?

Quels principes issus du champ de la didactique professionnelle ont émergé ?

Ce type d'action peut-il / doit-il être pérennisé ? Comment ?

Références bibliographiques

Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? : Conseillers pédagogiques, enseignants, formateurs. Paris: De Boeck & Larcier.Debski, N., & Lenoir, P. (2017). Le compagnonnage dans l'enseignement supérieur: accompagner et apprendre par les pairs pour transformer sa pratique professionnelle. In *Actes du IXe colloque QPES" Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur", Grenoble, du 13 au 16 juin 2017*.

Fletcher, S. (2007). "Mentorat des apprenants adultes: Réalisation de soi possibles". Dans M. Rossiter (Ed.), *Possible self and adult learning: Perspectives and potential. Nouvelles orientations pour l'éducation des adultes et l'éducation permanente* (n ° 114, pp. 75–86). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). *Apprendre comme transformation: perspectives critiques sur une théorie en cours* . San Francisco: Jossey Bass.

Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement (Paideia). Rennes (France): Presses universitaires de Rennes.

Déployer des services documentaires en soutien à la pédagogie

Laure Delrue

Université de Lille, Lille, laure.delrue@univ-lille.fr

Elsa Devarissias

Université de Lille, Lille, elsa.devarissias@univ-lille.fr

Aurélie Dupré

Université de Lille, Lille, aurelie.dupre@univ-lille.fr

Laurent Matejko

Université de Lille, Lille, laurent.matejko@univ-lille.fr

Résumé

La communication présentée ici s'intéresse aux perspectives d'« agir ensemble » de deux services institutionnels de l'université de Lille : la Direction de l'innovation pédagogique (DIP) et le service commun de documentation (SCD). L'apport se veut pragmatique et méthodologique, la communication s'inscrit dans l'axe 2 qui traite des modes d'agir ensemble. Dans son activité d'accompagnement pédagogique pendant la crise, la DIP remarque les difficultés rencontrées par les enseignants dans la mobilisation et la réutilisation de ressources documentaires et pédagogiques. Le SCD s'efforce de proposer une offre de ressources électroniques à destination des étudiants de premier cycle et de valoriser ces collections de la manière la plus efficace possible. Une enquête menée auprès des usagers des bibliothèques, étudiants et enseignants, sur leurs pratiques documentaires pendant la crise sanitaire met en lumière de nouvelles attentes en matière de services documentaires, notamment en appui aux activités pédagogiques. Plus spécifiquement, notre propos interrogera la manière dont nous avons été amenés à repenser et enrichir nos axes de collaboration. Nous prendrons pour exemple le projet "Listes de lecture" initié par le SCD et nous verrons comment articulé aux enjeux de la DIP, il permet l'enrichissement de nos

perspectives respectives et comment il contribue à l'établissement de nouvelles bases en matière de développement documentaire. Gérer un tel projet de manière transversale a permis de faire évoluer de manière décisive le dispositif imaginé initialement par le SCD et ouvre de nouvelles perspectives de collaboration au fur et à mesure que s'affine la connaissance réciproque des domaines d'expertise des deux services. Nous discuterons alors des potentialités de collaborations entre nos services, co-acteurs du mouvement de transformation pédagogique de notre établissement.

Abstract

Our commmunication focuses on the way two institutional services « act together » at Lille University : the Service for Pedagogical Innovation (Direction de l'Innovation Pédagogique - DIP) and the University libraries (Service Commun de Documentation – SCD). We aimfor being pragmatic and methodological. Our communication takes part in axis 2, which deals with modes of « acting together ». When supporting professors in their distance teaching activities during the covid crisis, the DIP noticed the difficulties encountered by teachers in the retrieval and reuse of educational resources. The libraries strive to offer electronic resources for undergraduate students and to promote the use of these collections. A survey conducted among library users, students and teachers, on their information practices during the covid crisis highlights new expectations as far as library services are concerned, particularly in support of educational activities. More specifically, we will examine the way in which we have been led to rethink and enrich our collaboration. We will take as an example the "Reading lists" project initiated by the libaries and we will see how, linked to the challenges of the DIP, it helps to build new bases in collection development policies. Managing such a project cross-sectionally has made the initial project evolve crucially and opens up new prospects for collaboration as the mutual knowledge of the two services' areas of expertise gets clearer. We will then discuss future collaborations, our departments taking fully part in co-building the pedagogical transformation at stake in our institution.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement ; AE dans le champ de l'apprentissage étudiant ; Création de dispositifs d'accompagnement ; Bibliothèque ; Ressources

1. Présentation des deux services

À l'université de Lille, la DIP, qui rassemble une trentaine de conseillers et ingénieurs pédagogiques, est chargée de l'accompagnement des pratiques pédagogiques et de l'usage des technologies pour l'enseignement afin de favoriser le renouvellement des pratiques et soutenir la réussite étudiante. Ses missions sont les suivantes :

- Accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques sur des questions d'enseignement et d'apprentissage en présence et à distance lors de rencontres individuelles ou de groupes ;
- Favoriser et accompagner le développement d'innovations pédagogiques et d'actions transformantes en soutenant des projets visant l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiants ;
- Participer à la création de dispositifs pédagogiques numériques (MOOC, scénarisation de cours hybrides ou à distance, serious-game, contenus interactifs, etc.) en promouvant les ressources numériques libres et des Universités Numériques Thématiques (UNT) ;
- Coordonner la mise en place d'espaces d'apprentissage dits innovants (Learning Lab) ;
- Contribuer et diffuser les recherches sur la pédagogie universitaire, la réussite étudiante et les environnements informatiques pour l'apprentissage en s'inscrivant dans les différents réseaux relatifs à ces domaines.

Le SCD de l'université de Lille compte plus de 200 agents, il est chargé de mettre en œuvre la politique documentaire de l'université, d'en coordonner les moyens, d'offrir des services aux usagers, en appui aux activités de recherche et d'enseignement de l'établissement et de les évaluer. Ses missions consistent notamment à :

- Accueillir les usagers et organiser les espaces de travail et de consultation ;
- Acquérir, signaler, gérer et communiquer les documents et ressources d'informations sur tout support ;
- Développer les ressources documentaires numériques, contribuer à leur production et favoriser leur usage ; participer au développement de l'information scientifique et

technique notamment par la production, le signalement et la diffusion de documents numériques ;

- Participer, à l'intention des utilisateurs, à la recherche sur ces différentes ressources ainsi qu'aux activités d'animation culturelle, scientifique et technique de l'université, ou des établissements contractants ;
- Favoriser par l'action documentaire et l'adaptation des services toute initiative dans le domaine de la formation initiale et continue et de la recherche ;
- Former les utilisateurs à un emploi aussi large que possible des techniques nouvelles d'accès à l'information scientifique et technique.

2. Pratiques pédagogiques en temps de crise sanitaire et valorisation des ressources documentaires

Aujourd'hui, différentes raisons nous amènent à revoir les liens entre ces deux structures relevant de la même institution.

Avant la fusion des trois universités lilloises, bibliothécaires et ingénieurs pédagogiques, dans chacun des établissements, avaient construit des relations de travail, que ce soit via des dispositifs de formation, des outils (ex : base de données des sujets d'examens, Ioké), ou encore des espaces (Espace pédagogique au sein de la BUSHS, Salle Y à Lilliad). La fusion des universités lilloises a entraîné une réorganisation des services et de nouvelles modalités de travail, que les équipes doivent s'approprier.

Il y a, bien sûr, des raisons contextuelles, directement liées à la crise sanitaire vécue ces derniers mois. Le passage à un mode d'enseignement intégralement à distance a bouleversé les pratiques pédagogiques des enseignants. La DIP, mobilisée dans l'accompagnement pédagogique de cette crise, s'interroge sur les deux constats suivants :

1. Beaucoup d'enseignants ont eu tendance à transposer, sans remise en cause du modèle pédagogique initial, leurs pratiques présentielles à distance avec les outils numériques, contournant ainsi les spécificités pédagogiques propres au format de la distance (Miras, Burrow, 2021)

2. D'autres se sont focalisés sur un travail ambitieux de production de ressources, particulièrement chronophage (production de vidéos, de podcasts, de diaporamas sonorisés, rédaction de polycopiés, etc.). Plus généralement, il a semblé que les enseignants mobilisaient

peu les ressources pouvant exister en lien avec leur objet d'enseignement, alors que les étudiants ont massivement exploité les ressources électroniques mises à leur disposition par le SCD pendant cette période de crise.

Si plusieurs raisons peuvent être avancées (méconnaissance de l'existence de ces ressources, manque de temps pour faire une recherche approfondie, ressources disponibles non adaptées, etc.), il nous semble y avoir là un enjeu pédagogique fort. En effet, le temps important passé par un enseignant sur la préparation de ses supports d'enseignement se fait souvent au détriment d'une réflexion sur les activités proposées aux étudiants en lien avec ces ressources (Treille, 2020). En d'autres termes, un enseignant passe souvent plus de temps à réfléchir à la manière dont il va structurer ses contenus qu'à ce qu'il va demander aux étudiants de faire pendant son cours. Au sortir des deux premiers confinements, nos préoccupations étaient donc les suivantes : comment soutenir les enseignants dans le travail de structuration de leurs contenus d'enseignement afin d'engager une réflexion plus profonde sur la mise en activité des étudiants durant les enseignements à distance ?

Parallèlement, le SCD mène depuis plusieurs années une réflexion sur la valorisation croisée des ressources imprimées et électroniques et sur la médiation des documents numériques auprès des étudiants, notamment de premier cycle. Les bibliothécaires proposent à cet effet des bibliographies thématiques, en lien avec l'actualité, les manifestations scientifiques, qui accompagnent des présentations de documents. La prescription enseignante, au travers des bibliographies, étant déterminante dans les choix de lecture des étudiants, un renforcement des liens entre acquéreurs disciplinaires et enseignants s'est établi, de manière à orienter le développement des collections le plus étroitement possible avec les besoins pédagogiques. Les bibliothèques universitaires britanniques, nord-américaines, allemandes, australiennes établissent depuis longtemps des bibliographies de cours, qui se matérialisent par une adaptation des durées de prêt d'une sélection de documents pour une population donnée (course reserves), et par la réalisation de recueils à façon, aujourd'hui au format numérique, rassemblant les documents jugés indispensables pour suivre un enseignement donné. Avec le développement de la documentation numérique et électronique, les ressources prescrites se sont diversifiées, mais les bibliographies restent des objets non connectés. Le projet des listes de lecture est de mettre en relation l'objet "bibliographie" avec les ressources ou références du catalogue, et de les rendre visibles sur le catalogue de la bibliothèque et sur Moodle. Un tel service améliore la visibilité des recommandations bibliographiques prescrites par les

enseignants, son intégration aux outils mis à disposition des étudiants (Moodle, ENT, catalogue de la bibliothèque) améliore le signalement de ces recommandations et garantit un accès facilité et pérenne aux ressources, dans le respect des droits de propriété intellectuelle, fait connaître et valorise les ressources électroniques pour le public étudiant, et l'accompagne dans le développement de leurs compétences informationnelles, contribue enfin à renforcer les liens entre enseignants et bibliothécaires de référence.

3. Le projet « Listes de lecture »

Parti d'une initiative du Service commun de documentation (SCD), le projet de listes de lecture a été immédiatement envisagé comme un projet interservices de l'université. Pour des échanges pertinents avec le prestataire envisagé, un comité technique réunissant des représentants du SCD (bibliothécaires et ingénierie numérique), de la Direction à l'innovation pédagogique (DIP) et au service Commande publique (SCP) a été constitué à la rentrée de septembre 2021. Ce comité a travaillé avec le prestataire à la définition d'un cahier des charges qui détaille nos attentes fonctionnelles.

La solution retenue doit permettre aux enseignants de créer ou modifier leurs listes de lecture dans une interface qui fait le lien entre la plateforme pédagogique moodle et l'outil de découverte en ligne du SCD, ainsi qu'avec les autres ressources intégrables. En miroir, les bibliothécaires seront informés de toute création ou modification des listes de lecture, ce qui leur permettra de vérifier la disponibilité et l'accessibilité des ressources. Enfin, les étudiants trouveront via ce logiciel un accès direct aux ressources ou références en ligne au départ de leur plateforme pédagogique, et auront la faculté de signaler aux bibliothécaires d'éventuelles difficultés.

Alors que des outils comparables ont été couramment adoptés dans les pays anglo-saxons, seules deux universités françaises l'ont fait à ce jour, soit par le versant documentation, soit par le versant services pédagogiques. Le site lillois est semble-t-il le premier à avoir adopté d'emblée une démarche d'intégration des différentes dimensions, pédagogique et documentaire.

Les liens entre les préoccupations de la DIP et le projet de listes de lecture sont manifestes. En suggérant aux enseignants des listes de lectures indexées selon leur champ disciplinaire, le niveau de leur enseignement (etc.), on peut espérer soutenir le travail des enseignants sur la constitution des ressources, éviter la production de ressources superflues, et ainsi engager un

changement de posture de l'enseignant davantage tourné vers la mise en activité de ses étudiants. Au-delà des enjeux liés à l'enseignement à distance, nous voyons également là un intérêt dans le cadre du déploiement de l'approche par compétences. En effet, une telle approche suppose la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation (Poumay, Georges & Tardif, 2017) où l'étudiant est mis en action dans des situations authentiques et complexes. Cette approche par les usages est capitale pour la conception, le paramétrage du service, tout comme pour sa médiation auprès des enseignants. Les bibliothécaires sont garants de la structuration des contenus, de leur signalement, de la gestion des accès, du respect des droits d'auteurs et de la propriété intellectuelle. Fins connaisseurs de la production éditoriale dans leur secteur disciplinaire, ils ont également développé une connaissance précise des publics cibles et de l'offre de formation de l'université. Ce service de listes de lecture constitue également un outil de politique documentaire, permettant de passer d'une logique d'offre à une logique de demande, d'une logique de stocks à une logique de flux (Dempsey & Malpas, 2018).

Les deux services travaillent en mode projet, au sein d'un groupe de travail dédié, chargé d'effectuer les choix techniques de paramétrage, mais aussi de définir le service dans une démarche orientée usagers (notamment au travers d'enquêtes) et cas d'usages, d'accompagner les enseignants pilotes dans une perspective d'amélioration continue du dispositif.

Le projet "Listes de lecture" sera déployé à titre expérimental dans l'établissement début 2022 et ouvert au public en septembre. Dans un premier temps il sera proposé aux enseignants volontaires et intéressés par l'outil (par le biais des bibliothécaires de liaison). Il sera également proposé aux équipes pédagogiques engagées dans l'approche par compétences et accompagnées par la DIP afin de soutenir la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation intégrées à l'échelle d'un bloc de compétences. Notre communication fera le point sur les premiers mois d'usage de ces Listes de lecture et analysera la manière dont les enseignants et les équipes s'en saisissent.

A ce stade du projet, la contribution de la DIP a déjà été décisive en termes d'intégration à Moodle, de définition des usages potentiels et d'adaptation aux nouvelles maquettes via l'approche par compétences. Les échanges occasionnés par ce projet ont une vertu prospective et facilitent l'émergence de nouvelles pistes de collaboration. Conduire un tel projet en collaboration nous semble être un gage de meilleure adhésion de la communauté

universitaire, assure une meilleure visibilité du service au sein de l'université ; la constitution d'équipes pédagogiques intégratives associant enseignants, ingénieurs pédagogiques et bibliothécaires s'inscrit dans une trajectoire de transformation pédagogique durable (Charmel et al., 2016)

Nous conclurons notre propos en évoquant plus largement, toujours dans des visées pragmatique et méthodologique, les potentialités de collaboration entre nos deux services. Différentes pistes seront évoquées : l'animation d'espaces pédagogiques innovants (salles actives, learning lab, etc.), l'accompagnement des méthodes de travail universitaires des étudiants, les actions de tutorat étudiant, etc.

Références bibliographiques

Chalmel, L., Pebayle, E. C., Frisch, M., Gossin, P., Kennel, S., Trestini, M., Paivandi, S., & Weisser, M. (2016). *Articulation et collaboration entre les équipes pédagogiques et les services de documentation au cœur de la transformation pédagogique de l'enseignement supérieur* [Report, DGESIP (pôle pédagogique) / Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC, EA 2310)]. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03193581

Dempsey, L., & Malpas, C. (2018). Academic Library Futures in a Diversified University System. In N. W. Gleason (Éd.), *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution* (p. 65-89). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_4

Miras, G., & Burrows, A. (2021). Pédagogie à l'université française et crise sanitaire : pratiques (pas si) exceptionnelles ou transformations durables? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *18*(1), 194-211. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-17

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck supérieur.

Treille, A. (2020, avril 1). *Échanges de pratiques sur l'enseignement à distance* [Webinaire].

Développement d'un programme de formation aux usages pédagogiques du numérique : regard pluriel sur un partenariat franco-québécois

Alain Stockless, Université du Québec à Montréal, stockless.alain@uqam.ca
Geneviève Lameul, Université Rennes 2, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr
Diane Leduc, Université du Québec à Montréal, leduc.diane@uqam.ca
Chantal Tremblay, Université du Québec à Montréal, tremblay.chantal@uqam.ca
Elsa Chusseau, Université Rennes 2, elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

Résumé

L'amélioration de la qualité de l'enseignement à l'université est de plus en plus une préoccupation, et ce, autant par les enseignant-es que par les différents intervenants impliqués dans la formation aux étudiant-es. Former les enseignant-es à la pédagogie et notamment aux usages du numérique sont des défis souvent relevés dans les rapports de recherche. C'est dans ce contexte que nous avons développé un programme de formation à l'enseignement universitaire sur les usages pédagogiques du numérique en partenariat entre l'Université du Québec à Montréal et l'Université Rennes 2. L'objectif de cette communication est d'analyser les aspects qui ont contribué à rendre accessible ce programme de formation développé en partenariat, et ce, dans une perspective stratégique de l'agir ensemble. Nous questionnons également l'expérience éducative des étudiant-es ainsi que l'internationalisation, la flexibilisation et l'interculturalité avec certains points de vigilance qui ont influencé le déploiement du programme. Le regard pluriel quant à l'expérience de collaboration partenariale nous a amené à tenir compte des modes de l'agir ensemble dans la création d'un dispositif de formation.

Le cadre théorique que nous avons utilisé est la communauté d'apprentissage en ligne de Garrison (2016). Ce modèle s'appuie sur l'idée de créer de la présence à distance dans des communautés d'apprentissage en ligne. Cette présence s'articule sur l'expérience éducative des étudiant-es et elle est qualifiée de riche et signifiante lorsque les présences cognitive, éducative et sociale sont optimisées. Ce modèle théorique sert de cadre d'analyse pour

analyser les aspects qui ont contribué au design de ce programme de formation développé en partenariat.

Inspiré par la démarche méthodologique de Design-Based Research, nous avons réalisé trois itérations qui correspondent, pour chacune d'elles à un cycle de design, implantation, mise à l'essai et évaluation. La première itération est relative à la conception et la diffusion du programme, la seconde porte sur l'adaptation de la mise à l'essai et la troisième concerne la refonte majeure du programme. Les instruments de collecte de données sont diversifiés tels des évaluations de l'enseignement, des témoignages d'étudiant-es, l'évaluation des contenus et des scénarios pédagogiques.

Nos analyses sur l'expérience éducative de la communauté d'apprentissage en ligne nous indiquent que les étudiant-es ont mentionné qu'ils ont pu développer leur compétence numérique en contexte d'enseignement notamment grâce aux échanges. Également, la flexibilisation des activités pédagogiques a été un aspect qui a dû être formellement mis à l'avant-plan. Un élément important a émergé sur la possibilité de faire de la recherche sur sa propre pratique à l'aide de la démarche SoTL. Enfin, des écueils sur l'internationalisation du programme ont donné lieu à plusieurs ajustements afin de répondre à des contraintes administratives et à des différences interculturelles.

Development of a training program in the pedagogical uses of digital technology: a plural perspective on a France-Québec partnership

Abstract

Quality improvement of teaching in higher education is increasingly a concern for teachers and for different stakeholders involve in student education. Inn different research report, training teachers to teach and to pedagogical use of digital technology is often a challenge. In this perspective, we have developed a training program for university teachers on the pedagogical uses of digital technology in partnership with the Université du Québec à Montréal and the Université Rennes 2. The aim of this communication is to analyze elements that have contributed to developing a training program from a point of view of acting together. We propose a reflexion on the educational experience and we have focused on the

on internationalization and interculturality of this postgraduate program. We also present multiple points of view on collaborative experience of the partnership and on the modes of acting together in the creation of a training system.

We use a theoretical framework based on Community of inquiry developed by Garrison (2016). This model is based on the idea of creating presence on distance in online learning communities. This presence is based on the students' educational experience and is described as rich and meaningful when cognitive, educational and social presences are optimized. We use this theoretical model to analyze the elements that contributed to the design of this training program developed in partnership.

Inspired by the Design-Based Research methodological approach, we conducted three iterations. Each of the iterations has a design, implementation, testing in context and evaluation cycle. For this communication, the first iteration is relating to the design and dissemination of the program. The second is on the adaptation of the test and the third is related to the major redesign of the program. The data collection instruments are diverse, including teaching evaluations, student testimonials, content evaluation, and pedagogical scenarios.

The results of the educational experience of the community of inquiry indicate that the students were able to develop their digital competence in the teaching context, particularly through exchanges. Also, the flexibility of pedagogical activities was an aspect that had to be formally put forward. An important element that emerged was the possibility of doing research on one's own practice using the Scholarship of Teaching in Learning approach. Finally, some barriers in the internationalization of the program led several adjustments to address administrative constraints and intercultural differences.

Mots-clés

Numérique, formation à distance, design pédagogique, création de dispositif de formation, Design-Based Research, interculturalité

1. Contexte et problématique

Les institutions d'enseignement universitaire font dans leurs orientations stratégiques une place de plus en plus importante à l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire et au recours à des usages pédagogiques du numérique (Ministère de l'Éducation, 2018;

Université Rennes 2, 2017). Pour y arriver, des équipes d'appuis pédagogiques, notamment avec des ingénieur-es et conseiller-ères pédagogiques, sont dédiées à l'accompagnement technopédagogique des enseignant-es. Des infrastructures sont également en place dans la plupart des universités pour répondre aux besoins académiques des enseignant-es-chercheur-es. Par exemple, des ressources pédagogiques et des outils tels des environnements numériques d'apprentissage sont disponibles pour le corps enseignant et dans bien des cas, une offre de formation continue leur est proposée. Toutefois, enseigner à l'université avec le numérique reste un défi pour plusieurs d'entre eux. De plus, grâce au numérique, la médiatisation de la formation à distance ou hybride ne cesse d'évoluer et la formation en ligne est rapidement devenue un enjeu de société souvent évoqué en enseignement supérieur (Conseil supérieur de l'éducation, 2015; Johnson, Adams Becker, Estrada et Freeman, 2015). L'enseignement universitaire a lui aussi évolué et les activités médiatisées font de plus en plus partie de la tâche professorale (Papi, 2016). Par ailleurs, les écrits scientifiques soulignent que l'utilisation pédagogique du numérique n'a pas conduit les enseignant-es à changer leurs pratiques pédagogiques pour les exploiter efficacement (Koehler et Mishra, 2009). Des études ont également souligné que le numérique est souvent utilisé pour soutenir des pratiques pédagogiques centrées sur la transmission de connaissances (diffuser des fichiers, des ressources, communiquer) plutôt que de mettre en place des activités centrées sur l'apprentissage (Deschryver et Charlier, 2012; Stockless, 2018).

Au Québec, la préoccupation sur les usages pédagogiques du numérique est notamment soulevée dans le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur où la formation continue y occupe une place importante. Une orientation claire vise à « offrir des milieux d'apprentissage et des parcours de formation flexibles, propices au cheminement vers les études supérieures et adaptées aux exigences d'une société numérique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 29). C'est également le cas en France où le décret n° 2017-854 du 9 mai 2017, en ces articles 13 et 14 qui rend obligatoire la formation pédagogique des nouveaux enseignant-es-chercheur-es. Ces paramètres interpellent directement les institutions de nos deux pays, qui veulent soutenir les enseignant-es dans le développement de formations en ligne. Nous tenons compte également de la volonté des institutions universitaires de prioriser la formation en ligne pour mieux répondre aux besoins actuels des étudiant-es et la situation sanitaire de la Covid-19 n'a fait qu'exacerber ce constat.

1.1. Développement d'un programme de formation aux usages pédagogiques du numérique

Afin de répondre au contexte et à la problématique présentés précédemment et également pour nous projeter dans une transformation durable de la formation universitaire, nous avons élaboré un programme de formation en partenariat entre l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université Rennes 2. Les deux universités regroupent des spécialistes en sciences de l'éducation et de la formation, particulièrement investis et reconnus en pédagogie de l'enseignement supérieur, en formation en ligne et dans le développement de compétences numériques chez les enseignant-es. Ce partenariat s'est développé pour mettre en place un programme court de 3e cycle sur la formation universitaire et sur les usages pédagogiques du numérique.

Dans une perspective stratégique de l'agir ensemble, cette communication a pour objectif d'analyser les aspects qui ont contribué au design de ce programme de formation développé en partenariat. Ainsi, nous questionnons l'expérience éducative des étudiant-es ainsi que l'internationalisation, la flexibilisation et l'interculturalité de la mise en œuvre d'un tel programme. Nous analysons également le partenariat sous l'angle des modes de l'agir ensemble. La conception d'un programme en partenariat implique une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement et de l'apprentissage des étudiant-es sachant que les participant-es qui suivent le programme sont placé-es dans une démarche isomorphique due à leur double posture, c'est-à-dire en tant qu'enseignant-es universitaires et en tant qu'étudiant-es. Sur le plan transversal, le programme intègre deux éléments fondamentaux, le déploiement par les étudiant-es d'une innovation pédagogique en contexte réel pour répondre à une problématique ou pour améliorer une situation qui a été préalablement identifiée dans leur milieu. Un regard critique est développé par les étudiant-es avec le recours aux connaissances issues des écrits scientifiques et par les échanges et la mise en débat au sein de leur groupe d'apprentissage. Ensuite, dans une démarche de *Scholarschip of teaching and learning* (SoTL), les étudiant-es sont amené-es à évaluer rigoureusement leur innovation pédagogique et en diffuser les résultats dans le champ de recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique que nous avons utilisé pour concevoir ce programme est celui de la *Community of Inquiry* que l'on appelle en français la communauté d'apprentissage en ligne de

Garrison (2011). Largement utilisé en enseignement supérieur, il offre une conceptualisation utile pour étudier et guider la conception de formation en ligne. La communauté d'apprentissage en ligne est un modèle théorique qui a été élaboré au début des années 2000 par Garrison, Anderson et Archer (2000). Dans une perspective collaborative et constructiviste , le modèle repose sur la création d'une présence à distance dans des communautés d'apprentissage en ligne où l'expérience éducative des étudiant-es est riche et signifiante lorsque les présences cognitive, éducative et sociale sont optimisées. La présence éducative est relative au rôle des enseignant-es dans le design d'activités pédagogiques, la facilitation et les choix pour atteindre les objectifs d'apprentissage. La présence cognitive amène les étudiant-es à construire des connaissances et donner un sens à la réflexion dans la communauté d'apprentissage en ligne (le dispositif). La présence sociale fait référence à la capacité des étudiant-es à se représenter à travers le média de communication qu'ils utilisent. L'expérience éducative de la communauté d'apprentissage en ligne des étudiant-es se trouve à l'intersection des trois dimensions de présence éducative, cognitive et sociale et s'en trouve optimisée lorsqu'elles sont adéquatement prises en considération. Ce modèle sert de grille d'analyse critique pour évaluer le design pédagogique du programme.

3. Méthodologie

Pour opérationnaliser nos objectifs, l'analyse des aspects qui ont contribué au design de ce programme de formation développé en partenariat, nous nous sommes inspirés de l'approche méthodologique de type Design-Based Research. Plusieurs travaux ont contribué à la formalisation des recherches de type Design-Dased Research où la théorie et la conception itérative de solutions pratiques sont liées (Barab et Squire, 2004). Une itération comporte des phases successives qui sont déployées en cascades dont les résultats servent d'intrants à l'itération suivante. Les boucles itératives comprennent un cycle qui comporte une phase de design, une seconde porte sur la mise à l'essai et une dernière phase d'évaluation.

Les outils méthodologiques qui ont servi à évaluer les itérations sont variés. Ils comprennent les évaluations de l'enseignement, des témoignages d'étudiant-es, l'évaluation des contenus et des scénarios pédagogiques par des expert-es. Une caractéristique importante de l'approche Design-Based Research implique la collaboration de plusieurs personnes sur le terrain afin de tester les solutions mises à l'essai et de les évaluer en utilisant des méthodes scientifiques reconnues (Plomp et Nieveen, 2009). Sur le plan transversal, nous laissons une place

prépondérante à l'expérience de l'agir ensemble en lien avec le partenariat qui a été réalisé entre l'UQAM et l'Université Rennes 2.

Dans le cadre de cette communication, nous présentons la réalisation de trois itérations : la première concerne l'implantation et la diffusion du programme, la seconde concerne l'adaptation de la mise à l'essai et une troisième porte sur la refonte majeure du programme, mais nous portons un regard plus approfondi sur la première itération. Nous présentons également les enjeux reliés à cette démarche de création d'un programme. Nous abordons les différences culturelles qui ont conduit à des adaptations importantes afin que le programme puisse voir le jour. Nous illustrons également les modes d'agir ensemble en présentant des analyses de cas d'activités pédagogiques que les étudiant-es ont vécu et que nous avons documenté depuis le lancement du programme en 2016 à l'UQAM et plus récemment avec l'accueil d'étudiant-es de Rennes 2.

4. Résultats

Les résultats obtenus quant à l'expérience éducative dans une communauté d'apprentissage en ligne nous indiquent que les étudiant-es ont dans l'ensemble mentionné que le programme de formation leur a permis de développer des compétences en pédagogie universitaire et sur les usages du numériques. Par exemple, la présence cognitive s'est opérationnalisée par des échanges entre étudiant-es sur l'innovation pédagogique qu'ils ont déployé dans leur contexte. Ces échanges témoignent d'un agir ensemble qui est mobilisé pour résoudre des problématiques concrètes en enseignement supérieur grâce aux partages d'expérience. Dans une perspective de présence éducative, la flexibilité de la part des enseignant-es responsable des cours et de la direction de programme a permis de mettre en place les conditions facilitatrices pour permettre aux étudiant-es de compléter les activités et assurer leur réussite. Les contenus ouverts et la qualité des ressources sont également des aspects importants dans la poursuite du programme qui ont été mentionnés par les étudiant-es. La présence éducative est également observée dans les artéfacts laissé par les étudiant-es lors d'échanges dans le wiki, dans le forum de discussion ou par des activités d'évaluation par les pairs. Ces artéfacts témoignent explicitement de l'agir ensemble des étudiant-es dans le programme de formation. L'agir ensemble s'articule aussi dans la mise en place de rencontres thématiques sous forme de séminaire et c'est une formule qui a été demandée de la part des étudiant-es et elle

contribue fortement à créer une présence sociale dans le groupe et par les interactions entre les étudiant-es puisqu'ils sont amenés à échanger sur leurs propres travaux.

La démarche SoTL apparait comme un élément important qui a émergé des données que nous avons analysées. L'idée de faire de la recherche sur sa propre pratique est un incitatif important pour compléter le programme. Sur le plan de l'internationalisation et de la flexibilisation du programme de formation, plusieurs obstacles, entre autres en lien avec l'interculturalité de nos contextes respectifs concernant la gestion académique, ont émergé tout au long de la mise en œuvre.

5. Conclusion

En conclusion, notre objectif de présenter les aspects qui ont contribué au design d'un programme de formation développé en partenariat s'articule autour de stratégies de l'agir ensemble et dans l'esprit de collaboration de la démarche méthodologique de type Design-Based Research. À travers le dispositif pédagogique que nous avons conçu, nous avons abordé l'internationalisation et la flexibilisation de la mise en œuvre d'un tel programme par les obstacles rencontrés dans une perspective de l'interculturalité. Un point de vigilance est entre autres caractérisé par le temps à investir pour la co-élaboration en équipe et la prise en compte simultanément des relations politiques, administratives et pédagogiques. Le partenariat sous l'angle des modes de l'agir ensemble nous a permis de concevoir un programme en partenariat à la lumière d'une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement et de l'apprentissage des étudiant-es et les besoins évoqués.

Références bibliographiques

Barab, S. et Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1-14.

Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec: Gouvernement du Québec.

Deschryver, N. et Charlier, B. (2012). Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final Hy-Sup : Bruxelles: Commission européenne.

Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. (2e éd.). New York: Taylor & Francis.

Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education, 2*(2–3), 87-105. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. et Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium T. N. M. Consortium.

Koehler, M. J. et Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary issues in technology and teacher education, 9*(1), 60-70.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2018). Le plan numérique pour l'éducation. Repéré le 15 avril 2018 2018 à http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique

Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *STICEF, 23*(1).

Plomp, T. et Nieveen, N. (2009). Educationnal Design Research: an Introduction. Dans T. Plomp & N. Nieveen (dir.), *Educational Design Research: An Introduction to Educational Design Research* (p. 9-35). Enschede: SLO - Netherlands Institute for Curriculum Development.

Stockless, A. (2018). Soutenir le processus d'enseignement-apprentissage des sciences et technologie avec un environnement numérique d'apprentissage Dans F. Fournier, P. Potvin, P. Charland & M. Riopel (dir.), *Utiliser les TIC pour l'enseignement des sciences et technologies* (p. 93-109). Montréal: Publications de l'EREST.

Université Rennes 2. (2017). Projet d'établissement (2017-2021). Repéré le 25 octobre 2021 à https://intranet.univ-rennes2.fr/system/files/UHB/PRESIDENCE/projet_etablissement/projet-etablissement-1-2.pdf

Enjeux de l'agir ensemble dans deux contextes du Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires : des auditeurs à l'université en présentiel, des personnes incarcérées en enseignement à distance

Catherine Couturier
MCF en sciences de l'éducation, Laboratoire Grammatica, Université d'Artois, Arras, France,
catherine.couturier@univ-artois.fr

Viviane Boutin
Enseignante en STAPS, accompagnatrice pédagogique pour l'APC, Université d'Artois
Viviane.boutin@univ-artois.fr

Dorothée Coeche-Catoen (enseignante en communication, Université d'Artois)
Valérie Duhamel (enseignante en droit Université Lille)
Emmanuel Dupuis (enseignant en mathématiques, Université d'Artois)
Christine Journé (enseignante en français, Université d'Artois)
Stéphane Lecomte (enseignant en physique, Université d'Artois)
Adrienne Marcoin (enseignante en anglais, Université d'Artois)
Jean Paul Rausch (enseignant en histoire, Université d'Artois)

Sophie Jamais (chargée d'ingénierie et de communication pour la FCU, Université d'Artois)
Yves Chopin (directeur pédagogique du DAEU, Université d'Artois)

Philippe Scholasch (proviseur adjoint de l'UPR),
Tanguy Leleu (proviseur de l'UPR),

Jérôme Longuépée (directeur de la FCU, Université d'Artois),

Résumé

Le Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU) en présence de l'université d'Artois est une formation d'une année destinée aux personnes ayant interrompu leurs études sans avoir le baccalauréat et qui leur confère les mêmes droits. Ouvert depuis 1996, il s'adresse à un public qui manque de confiance et d'estime de soi et a besoin d'un accompagnement spécifique pour réussir.

En 2015, il a été décidé de s'associer à l'Unité Pédagogique Régionale de Lille, enseignement en milieu pénitentiaire (UPR) pour concevoir un DAEU entièrement à distance, l'équipe enseignante étant identique. Les détenus n'ayant pas d'accès à internet, il n'y a pas de contact visuel ou physique entre ceux-ci et les enseignants, tout se fait par écrit : cours, évaluations et feedbacks par l'intermédiaire des relais locaux d'enseignement (RLE).

Lors d'une évaluation qualité, les enseignants ont constaté que les auditeurs réussissaient le diplôme dans leur grande majorité mais avaient tendance à percevoir le diplôme comme une fin en soi, alors que pour les enseignants il était important que ce diplôme soit perçu comme un tremplin. Est apparue ainsi la nécessité pour « l'équipe élargie » (la direction politique, les six enseignants « responsables matières », ainsi que le directeur pédagogique du diplôme et l'équipe administrative) de réfléchir à ce que les auditeurs devaient construire pendant leur année d'études pour être en capacité de se projeter dans leur futur professionnel, études ou concours.

L'équipe a alors entamé une démarche de réflexion et de transformation. Cet « agir ensemble » soutenu par le SUPArtois, renvoie à la construction théorique de l'agir social (Maggi, 2012). La première étape a porté sur la création dans le DAEU en présence d'un « Projet PACCT » (Parcours Autonomie Citoyenneté Culture Travail), complémentaire des cours de discipline. La seconde étape a permis de questionner sa place, sa mise en lien avec les autres enseignements et la cohérence du dispositif de formation dans sa globalité, et a débouché sur la transformation du DAEU en présence en Approche Par Compétences (APC). La troisième étape a été initiée lors du passage à distance imposé par le premier confinement en mars 2020, qui a engendré un questionnement sur l'agir évaluatif en tant que moyen d'accompagnement privilégié, et une réflexion comparative sur les deux contextes spécifiques : auditeurs en présence à l'université (mais pour un temps à distance) et personnes incarcérées à distance, pour lesquelles les évaluations constituent le seul moment d'accompagnement des apprentissages.

Les enjeux de l'agir évaluatif et les éléments de contextes spécifiques ont fait l'objet d'une explicitation en équipe, ce qui a permis une prise de conscience de la nécessité de questionner les enjeux de l'agir ensemble vécu à différents niveaux, et de l'analyser au travers de questions cruciales : comment mieux accompagner les auditeurs incarcérés dans leurs apprentissages ? Comment transposer le PACCT dans le DAEU à distance ? Quelle place, quelle éthique pour l'agir ensemble dans un processus d'interactions multi-niveaux ? l'atelier I-Lab que nous proposons permettrait de s'appuyer sur le collectif pour y réfléchir.

Abstract

The Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU) is an on-site training at Artois University, a one-year course for people who have interrupted their studies without having the baccalaureate and which gives them the same rights. Opened in 1996, it is aimed at people who lack self-confidence and self-esteem and need specific support to succeed.

In 2015, it was decided to join forces with the Unité Pédagogique Régionale de Lille, enseignement en milieu pénitentiaire (UPR) to design a distance trainig with the same teaching team. As prisoners do not have access to the internet, there is no visual or physical contact between them and the teachers, everything is done in writing: lessons, assessments and feedbacks through the local teaching relays (RLE).

During a quality assessment, the teachers noted that the vast majority of auditors passed the diploma but tended to perceive the diploma as an end in itself, whereas for the teachers it was important that the diploma be perceived as a springboard. It thus became clear that the "extended team" (the political management, the six teachers "responsible for the subjects", as well as the pedagogical director of the diploma and the administrative team) needed to reflect on what the auditors should build during their year of study in order to be able to project themselves into their future professional life, studies or competitive examination.

The team then began a process of reflection and transformation. This "acting together" supported by SUPArtois, refers to the theoretical construction of social action (Maggi, 2012). The first step was the creation of a "PACCT Project" (Parcours Autonomie Citoyenneté) in the on-site training (Parcours Autonomie Citoyenneté Culture Travail), complementary to the discipline courses. The second stage questioned its place, its link with all the other courses and the coherence of the training system as a whole, and led to the transformation of the on-site training into an Competency Based Approach. The third stage was initiated during the transition

to distance learning imposed by the first confinement in March 2020, which generated a questioning of the evaluative action as a privileged means of guiding students learning, and a comparative reflection on the two specific contexts : auditors on-site at the university (but distance for a time) and persons incarcerated at a distance, for whom the evaluations constitute the only moment for learning guidance.

The issues of the evaluative action and the specific contextual elements were clarified by the team, which made it possible to become aware of the need to question the issues of the action experienced together at different levels, and to analyse it through crucial questions : how can we better support the incarcerated auditors in their learning ? How can the PACCT be transposed into the distance learning programme? What place, what ethics for acting together in a process of multi-level interactions? The I-Lab workshop that we are proposing would allow us to draw on the collective to reflect on this.

Le Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (DAEU), créé en 1994, est une formation d'une année destinée aux personnes de vingt ans et plus, ayant interrompu leurs études depuis 2 ans au moins sans avoir le baccalauréat, et qui leur confère les mêmes droits. Le programme est conçu par l'équipe enseignante de chaque université, sur la base du cadrage fixé par l'arrêté qui régit le diplôme au niveau national[1]. C'est un diplôme « de la seconde chance » pour un public qui manque souvent de confiance et d'estime de soi et a besoin d'un accompagnement spécifique pour réussir. Depuis 1996, ce diplôme est proposé en présentiel au sein du service Formation Continue de l'université d'Artois (FCU Artois).

En 2015, la FCU Artois a décidé de s'associer à l'Unité Pédagogique Régionale de Lille, enseignement en milieu pénitentiaire (UPR), de manière à adapter le DAEU présentiel de l'université aux contraintes spécifiques de l'UPR et à proposer un modèle entièrement à distance pour l'académie de Lille (étendu à l'UPR du grand ouest en 2020 puis à l'UPR PACA-Corse en 2022). Cette action de formation entre dans le cadre des principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus[2] qui stipule que « Tous les détenus ont le droit de participer à des activités culturelles et de bénéficier d'un enseignement visant au plein épanouissement de la personnalité humaine ». Ce sont ainsi environ 150 auditeurs en présentiel et 80 à distance qui sont formés chaque année.

L'équipe d'enseignants ayant en charge les enseignements disciplinaires pour le DAEU en présentiel sur 4 pôles de l'université[3] (six enseignants « responsables matières » qui coordonnent les vacataires pour leur matière sur les 4 pôles, et qui interviennent par ailleurs dans d'autres composantes de l'université ou dans le second degré) est également celle qui a conçu et qui enseigne dans le DAEU à distance. Il est à noter que dans le cadre de l'UPR, les détenus n'ayant pas d'accès à internet, il n'y a pas de contact visuel ou physique entre ceux-ci et les enseignants. Les cours écrits sont déposés sur une plateforme, imprimés et distribués par un correspondant : le Responsable Local d'Enseignement (RLE). En retour, celui-ci collecte les travaux et les dépose sur la plateforme après les avoir scannés. L'accompagnement des détenus se fait donc exclusivement au moyen de commentaires, feedbacks et retours écrits.

Lors d'une évaluation qualité, il a été mis en évidence que, si les enseignants constataient que les auditeurs réussissaient dans leur grande majorité, ils avaient tendance à percevoir le diplôme

[1] Arrêté du 3 août 1994
[2] Résolution 45/111 du 14 décembre 1990
[3] Arras, Béthune, Douai et Lens

comme une fin en soi alors que pour les enseignants il était important que ce diplôme soit perçu comme un tremplin. Est apparue ainsi la nécessité pour « l'équipe élargie » (la direction politique, les six enseignants « responsables matières », ainsi que le directeur pédagogique du diplôme et l'équipe administrative) de réfléchir à ce que les auditeurs devaient construire pendant leur année d'études pour être en capacité de se projeter dans leur futur professionnel, études ou concours.

L'équipe élargie s'est alors faite accompagner par le Service Universitaire de Pédagogie (SUPArtois) afin de concevoir et mettre en œuvre, pour le DAEU en présence, un dispositif spécifique complémentaire des cours de disciplines, nommé « Projet PACCT » (Parcours Autonomie Citoyenneté Culture Travail). Il avait pour visée la construction d'un parcours étudiant, une construction plus générale de l'individu qui permette à chaque auditeur de se questionner sur le sens de sa présence dans le DAEU, de construire son projet professionnel, de s'organiser pour réussir en pensant le lien entre vie personnelle et vie d'étudiant, et de gagner en confiance en s'appuyant sur un projet à défendre.

Après deux années de mise en œuvre du PACCT, un questionnement de l'équipe des enseignants a surgi : quelle était la place de ce projet PACCT dans le diplôme du DAEU ? Comment le mettre en lien avec les autres enseignements ? Une démarche de réflexion sur la cohérence de la formation de DAEU dans sa globalité a été alors mise en œuvre, et a débouché sur la transformation du diplôme en Approche Par Compétence (APC). L'équipe a travaillé sur la manière d'accompagner les auditeurs dans leurs apprentissages au sein du PACCT, au sein des cours de discipline, et plus généralement sur l'organisation de la formation. L'accompagnement dont il est question a été pensé comme visant « à faire découvrir chez l'accompagné des chemins oubliés ou non reconnus et lui permettre ainsi de poursuivre son développement personnel ou professionnel (son métier d'étudiant d'abord, sa future profession, la construction de son identité personnelle, sociale et professionnelle, tous ces éléments étant étroitement liés) » (De Ketele, 2014).

Il s'agissait d'engager à long terme, pour le DAEU en présentiel, une démarche réflexive collective visant la transformation de la formation en APC dans le but d'améliorer les apprentissages des auditeurs. Cette étape visait à agir ensemble pour permettre la montée en compétence de l'équipe d'enseignants au sens de Bélanger qui, dans la démarche Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) mobilisée par le SUPArtois pour mener son

accompagnement, caractérise un enseignant compétent comme étant « en mesure d'agir efficacement et avec confiance dans des situations d'enseignement complexes, multiples et changeantes » (Bélanger, 2010). L'équipe d'enseignants s'est ainsi engagée dans un développement professionnel qui l'amenait à se reconnaitre à travers l'activité qu'elle déploie (Jorro & Wittorski, 2013), L'agir ensemble dont il est question ici renvoie à la construction théorique de l'agir social (Maggi, 2012). L'auteur se place au-delà de l'opposition théories de l'action/théories de l'activité, et explique que l'utilisation du verbe substantivé « agir » plutôt que « action » souligne qu'il s'agit d'interpréter le processus d'action et non l'action accomplie, son développement intégrant le temps comme variable fondamentale. Selon lui, l'agir est « doué de sens, et il est social du fait qu'il est dirigé dans son cours au regard de l'attitude d'autrui, par le sens intentionné que lui donne le sujet agissant. Le sens subjectivement intentionné de l'agir coïncide donc par son orientation (à la fois rationnelle et non rationnelle), avec sa dimension sociale ».

Puis est survenu le premier confinement en mars 2020, et la transposition soudaine des cours à distance du DAEU en présentiel. La réflexion de l'équipe s'est tournée vers la poursuite de l'accompagnement des auditeurs dans ce contexte particulier, avec un questionnement spécifique sur l'agir évaluatif en tant que moyen d'accompagnement privilégié. Ensuite, l'équipe -qui a conçu et qui enseigne aussi dans le DAEU à distance dans le cadre de l'UPR- a mis en relation ses pratiques d'enseignement dans ces deux contextes très spécifiques (auditeurs en présence mais pour un temps tout à distance, personnes incarcérées à distance), et en particulier les enjeux de l'agir évaluatif, qui est en tout temps pour le DAEU à l'UPR le seul moment d'accompagnement des apprentissages des détenus. Cela a débouché alors sur un questionnement au sujet de ce qui est en cours en tant que dispositif d'enseignement à distance à l'UPR. Nous avons recueilli les perceptions de l'équipe quant aux enjeux et contextes (figure 1). Les enjeux de l'agir évaluatif ainsi que les éléments perçus comme étant communs aux deux contextes sont détaillés au centre du diagramme, quand les spécificités des deux contextes d'exercice sont proposées à droite (DAEU en présence) et à gauche (DAEU UPR à distance).

Finalement, toute cette démarche a permis à l'équipe de prendre conscience de la nécessité de questionner les enjeux de l'agir ensemble, vécu à différents niveaux : avec les enseignants eux-mêmes, avec le politique, avec l'accompagnatrice pédagogique (2e autrice de cette communication), avec les auditeurs en présence et à distance, avec l'équipe des RLE, avec la

chercheure en sciences de l'éducation (1e autrice), avec le directeur pédagogique du diplôme et enfin avec l'administration (figure 2).

Cet agir ensemble peut être analysé en regard du sens de la formation, des compétences visées, de la cohérence du dispositif, des pratiques d'enseignement en APC et de la nécessaire prise de recul métacognitive que les auditeurs devraient développer pour mieux construire leur insertion professionnelle. Finalement, comment mieux accompagner les auditeurs incarcérés du DAEU à distance dans leurs apprentissages ? Comment transposer le PACCT dans le DAEU à distance quand les évaluations à l'UPR représentent le seul moment d'accompagnement des auditeurs dans leurs apprentissages ? Ces questions apparaissent cruciales d'autant que dans l'APC mise en place pour le diplôme en présence, les évaluations font partie intégrante du processus d'apprentissage et visent à favoriser l'auto-régulation (Tardif, 2006). Enfin, de manière plus générale, quelle place, quelle éthique pour l'agir ensemble dans un processus d'interactions multi-niveaux ?

L'atelier I-Lab que nous souhaitons proposer permettrait de s'appuyer sur le collectif pour questionner les enjeux et identifier des manières d'agir ensemble, des manières d'accompagner les auditeurs à distance pour satisfaire ces mêmes enjeux en tenant compte des éléments du contexte d'exercice tels qu'ils ont été identifiés. Précisons que l'équipe s'engage à participer en nombre à l'ensemble du congrès.

Figure 1 – L'agir évaluatif en DAEU, perceptions de l'équipe élargie quant aux enjeux et éléments de contextes pour les auditeurs en présence à l'université (à droite) et les personnes incarcérées à distance (à gauche)

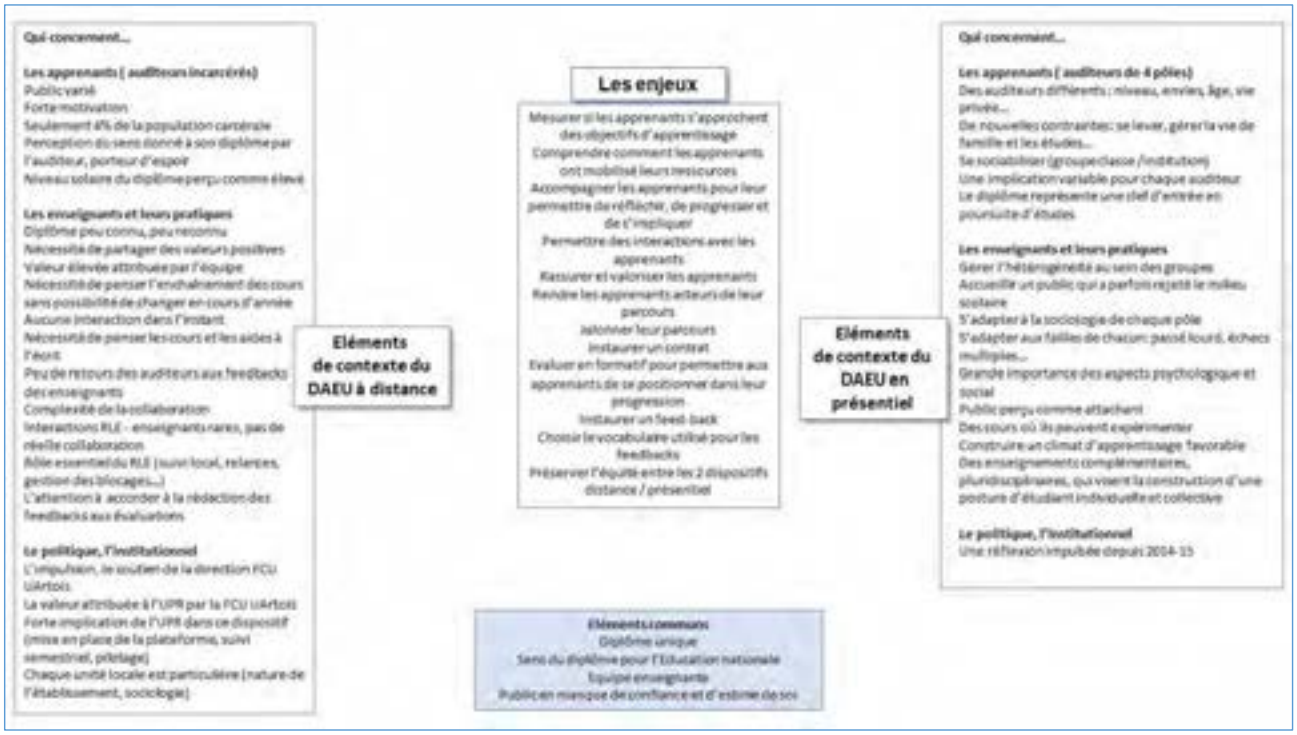


Figure 2 – Les niveaux de l'agir ensemble des enseignants de l'équipe



Références bibliographiques

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *1*(2), 1-21.

De Ketele, J.-M. (2014). La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur. *Recherche et Formation*, *77*, 73-85.

Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, *46*(4), 11-22.

Maggi, B. (2012). *Interpréter l'agir : Un défi théorique*. Fondation Maison des Sciences de l'homme.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences—Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

Titre

Enseigner des concepts en histoire en stage. Quel agir ensemble ?

Auteurs

Félix Bouvier

Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada

Felix.bouvier@uqtr.ca

Liliane Portelance

Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada

Liliane.portelance@uqtr.ca

Bastien Sasseville

Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada

Bastien_sasseville@uqar.ca

Karine Gélinas

Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada

Karine.gelinas2@uqtr.ca

Résumé

fr

- gration de con h (M è É Q b 2006). C h (C 2006; Piéron, 1968) è èv à x a société actuelle à la lumière du passé (Bouvier et Chiasson- j 2013). E f v v y b . S v directives ministérielles, la formation universitaire prépare les futurs enseignants à utiliser des stratégies didactico- b .

Or, enseignants universitaires et étudiants ne partagent pas nécessairement les mêmes visées de formation. Les seconds déplorent les enseignements trop abstraits, sans lien avec la

(f . 2021). A h z f
f à ? C gir
ensemble, conçu comme une articulation entre formation universitaire et formation pratique
? Q v v -
b f h h v plômés ? Cette communication
v h h bj f
h Q b
et du Canada. Nous avons analysé les données qualitatives v
semi- f
f . N
gnement se situent en cohérence avec la formation universitaire reçue. Ils visent surtout à soutenir la compréhension des réalités sociales et le développement des capacités de conceptualisation. Par ailleurs, leurs pratiques sont partiellement en rupture avec ces intentions en raison, notamment, des difficultés des élèves à conceptualiser. À la lumière de ces résultats, il apparait b
favorisé par une formation initiale mieux adaptée aux réalités du terrain.

en

Title : Teaching concepts in history during an internship. What acting together?

With a view to continuous improvement of teaching-learning, the integration of concepts is prescribed in secondary history teaching (Quebec Ministry of Education, 2006). This approach, which emphasizes the importance of conceptualization (Wells, 2008; Cariou, 2006), would lead the student to better understand current society in light of the past (Bouvier and Chiasson-Desjardins, 2013). It fosters the development of critical thinking and citizen awareness, essential conditions for acting together.

Following ministerial directives, university training prepares future teachers to use didactic-pedagogical strategies likely to integrate the concepts into teaching. However, university teachers and students do not necessarily share the same training goals. The latter deplore the teachings that are too abstract, unrelated to practice (Dufour et al., 2021). So among trainees, how is the appropriation of the foundations and practices associated with concept teaching manifested? How is acting together, conceived as a link between university education and practical training in a school environment, updated by the trainees? What tensions can hinder the acting together formally sought by the university and its graduates?

This communication presents the results of a research aiming to document teaching by concepts related to Quebec and Canada history in secondary schools. We analyzed qualitative data from semi-structured individual interviews as well as self-confrontation interviews that focus on a teaching sequences filmed in the class of four trainees. Our preliminary findings indicate that their teaching intentions are consistent with the university training received. They mainly aim to support the understanding of social realities and the development of conceptualization capacities. Moreover, their practices are partially at odds with these intentions owing, in particular, to the students' difficulties in conceptualizing. In the light of these results, it appears that acting together would be particularly encouraged by initial training better suited to the realities on the ground.

Mots-clés du congrès

AE h , AE h
étudiant, appui à de la qualité

Liste ouverte de mots-clés
Conceptualisation, méthode pédagogique

Axe 2 : Les modes d'agir ensemble (comment faire ?)

Résumé long

1. Introduction

- de
h (M è É
du Québec, 2006). I f
la trame chronologique dans un ensemble de concepts. Des stratégies pédagogiques répondant
à œ v . Cette approche, qui accentue
(C 2006) è èv à x
société actuelle à la lumière du passé (Bouvier et Chiasson-Desjardins, 2013). Elle vise le
v citoyenne.

2. Contexte et problématique

Suivant les directives ministérielles, la formation à devrait préparer les futurs enseignants à utiliser des stratégies didactico- b h . Les universités québécoises incluraient donc dans leur curriculum des éléments de formation à cette fin. Par ailleurs, ri j à jour à quel point les étudiants en tiennent compte pendant leurs stages, par exemple en expérimentant des méthodes suggérées dans les cours de didactique et de psychopédagogie. Il est possible que certains hésitent à prendre des risques et à tenter des approches novatrices, et ê perçoivent que celles-ci auraient un potentiel éducatif. La complexité de et par conceptualisation pourrait expliquer une certaine résistance. De plus, les stagiaires ne poursuivent pas nécessairement pour leurs élèves les visées de formation proposées par leurs formateurs universitaires et les prescriptions ministérielles.

f à déplorent les enseignements abstraits, sans lien avec la pratique (Dufour et al., 2021) et ils arrivent difficilement à mobiliser leurs connaissances didactiques et pédagogiques en contexte de pratique enseignante. Souvent contraints de concentrer leurs efforts sur le maint il leur est difficile de porter attention aux finalités de leur enseignement et aux moyens de favoriser le développement de capacités de conceptualisation. C b ont à surmonter, comment les stagiaires manifestent-ils leur appropriation des fondements et des pr à ? C b ç comme une articulation entre attentes ministérielles, formation universitaire et formation pratique en milieu scolaire, est actualisé pendant les stages ? Quelles tensions peuvent v ensemble officielle h h v ô ?

3. État de la question et objectif de recherche

Des résultats de recherche permettent de caractériser en histoire par des élèves québécois (Bouvier et Chiasson-Desjardins, 2013). Leur conceptualisation serait fortement ancrée dans le contexte historique particulier étudié en classe. constats f x variées qui visent à soutenir b à èv ô f .

Toutefois, un décalage peut exister entre le rôle de , en grande partie dicté par le curriculum, v èv cognitivement actif lors de son apprentissage des concepts, f de x . Dans ces conditions, comment répondre aux attentes ministérielles et universitaires qui concernent le développement par les élèves de capacités intellectuelles de niveau supérieur, telle la conceptualisation ? Comment les stagiaires peuvent-ils manifester leur capacité à atteindre cette cible ? Par ailleurs, est-ce réellement le but v ? N connaissances sur les pratiques des futurs enseignants demeurent très limitées, h . L bj f de notre recherche est de documenter eignement par concepts dans la pratique enseignante au secondaire en histoire du Québec et du Canada.

4. Éléments théoriques

P bj f v h b sur deux éléments : la conceptualis . I ont brièvement présentés en tenant compte du contexte de la recherche.

4.1 Conceptualiser

Pour Piéron (1968), le concept correspond plus précisément à « une représentation symbolique […] utilisée dans le jeu de la pensée abstraite et ayant une signification générale valable pour un ensemble de représentations concrètes dans ce qu elles ont de commun » (p. 78). L abstraction et la généralisation sont ainsi inhérentes au processus conceptuel (Cariou, 2006). E x ntissage, la maîtrise d un concept est associée à la capacité de èv de v b f f b logiques. À cet égard, l enseignement par concepts nécessite leur structuration par et son soutien à v de leurs attributs spécifiques par les élèves. En classe d histoire, les concepts n ont généralement que peu d aspects précis et concrets; ils font appel chez les élèves à une construction imagée de la réalité et celle-ci évolue selon les contextes

dans lesquels image construite est ancrée. Il va de soi que les opérations mentales à mettre œ v sont complexes et se situent au sommet de la hiérarchie des habiletés intellectuelles.

4.2 Enseigner

L s inscrit dans un contexte social avec, en toile de fond, un curriculum comprenant des éléments prescriptifs. Dans ce cadre, la pratique enseignante comporte des aspects didactiques et psychopédagogiques (Bouvier et Chiasson-Desjardins, 2013). L enseignant doit harmoniser à la fois les caractéristiques des élèves, le contenu à enseigner ainsi que ses modes et modalités d enseignement. Ses pratiques témoignent de la prise en compte de tous les éléments constitutifs de son enseignement, et ce, de la manière la plus cohérente possible et sans perdre de vue le nécessaire ajustement aux besoins des élèves. En amont de l acte d enseignement, il existe une intentionnalité influencée par le cadre ministériel et professionnelle. Quoique inhérentes aux pratiques, les intentions d enseignement sont parfois inconscientes et la mise en mots v difficile. Par ailleurs, pour documenter et comprendre les pratiques enseignantes, il est essentiel de connaître les mobiles d action des enseignants. Dans un processus aussi complexe que l enseignement des concepts, l intentionnalité de l enseignant est primordiale et significative. Elle peut toutefois être entravée par l absence d un sentiment de compétence ou la réticence à adhérer aux attentes formelles. De futurs enseignants le confirment (Dufour et al., 2021).

5. Aspects méthodologiques

Dans le but de documenter h Q b et du Canada, nous avons mené une recherche de terrain. Les données qualitatives ont été collectées auprès de quatre stagiaires finissants pendant le quatrième et dernier stage de leur f à . Elles sont issues un entretien individuel semi-dirigé un f simple qui porte sur une séquence f ilmée dans la classe.

6. Résultats préliminaires

N
cohérence avec la formation universitaire reçue. Les stagiaires visent surtout à soutenir chez les élèves la compréhension des réalités historiques et le développement des capacités de conceptualisation. Par ailleurs, leurs pratiques sont partiellement en rupture avec ces intentions en raison, notamment, des difficultés des élèves à conceptualiser. Avec cette tension entre le prescrit et la réalité du terrain, l b -il x réel ?

7. Analyse et perspectives

À la lumière de ces résultats, il apparait que ensemble des futurs enseignants et de ceux qui les préparent à enseigner pourrait être favorisé par une formation initiale mieux adaptée aux réalités du terrain. Les résultats de cette recherche fournissent aux acteurs de la pédagogie universitaire des pistes de réflexion et lioration.

Références bibliographiques

Bouvier, F. et Chiasson-Desjardins, S. (2013). L h à y *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *48*(2), 297-316.

Cariou, D. (2006). Étudier les voies de conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves. Les méthodes de recherche en didactiques. Dans M.-J. Perrin-Glorian, et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p.124-183). Presses universitaires du Septentrion.

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale à -t- à v ? P ves de finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *27*, 293-310.

M è É L S (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

Piéron, H. (1968). *Vocabulaire de la psychologie*. Presses universitaires de France.

Enseigner et apprendre la démonstration en mathématique : perceptions et vécu dans l'enseignement supérieur aux Antilles

Mickaelle RAMASSAMY,

CRREF, Université des Antilles, mickaelle.ramassamy@univ-antilles.fr

Antoine DELCROIX,

CRREF, Université des Antilles, antoine.delcroix@univ-antilles.fr

Maurizio ALÌ,

CRREF, Université des Antilles, maurizio.ali@inspe-martinique.fr

Résumé

Dans le système éducatif français, la démonstration n'apparait pas en classe de mathématique comme un objet d'enseignement au sens de Chevallard (1985). En effet, du fait de sa mention transversale dans les programmes de l'enseignement secondaire et de la demande de progressivité dans son apprentissage, elle revêt plutôt le statut d'objet de connaissance. Ce constat est renforcé par son absence dans les textes institutionnels régissant l'enseignement des mathématiques en Classes Préparatoires Scientifiques aux Grandes Écoles et dans les blocs de compétences des fiches du Répertoire National des Compétences Professionnelles sur lesquelles s'appuient les maquettes de licence de mathématique.

Si la démonstration n'est pas nommée dans les objectifs d'apprentissage de ces cursus post secondaire, elle y est pour autant régulièrement fréquentée au cours des enseignements sous diverses formes. Parmi les pratiques courantes, nous pouvons noter l'exposition par l'enseignant ou la pratique guidée ou autonome par l'étudiant au cours de la résolution d'exercices dont la finalité peut être ou non de prouver un résultat. La pluralité des milieux (Sensevy, 2011) pouvant être mis en jeu dans cet apprentissage nous amène à considérer à la fois l'action de l'enseignant et celle de l'étudiant dans l'acquisition de la démonstration en mathématique. Les interrogations orales en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles constituent un exemple de situation adidactique, au sens de Brousseau (1998), au cours de

laquelle l'étudiant est amené à construire une démonstration pour valider un résultat proposé ou une conjecture qu'il a émise (Lalaude-Labayle, 2016).

Nous sommes amenés à penser que, dans le cadre de situations d'interactions professeur-étudiant, les conceptions de l'enseignant sur la démonstration influencent l'apprentissage de leurs étudiants, ses perceptions quant à sa capacité à démontrer et la signification qu'ils attribuent au vocabulaire mis en jeu dans l'action de prouver.

L'étude présentée ici a pour objectif de décrire les conceptions d'étudiants inscrits aux Antilles à l'université ou en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques sur la démonstration et les perceptions d'enseignants intervenant dans leur cursus. Les conceptions des étudiants sont recueillies à deux étapes, au début de chacune de leurs deux premières années dans l'enseignement supérieur, lors d'enquêtes par questionnaire au cours desquelles nous étudions leur ressenti sur leur capacité à prouver et sur le sens donné aux termes environnant la démonstration. Pour le versant enseignants, nous menons des entretiens semi-directifs, portant également sur la sémantique et sur leur conception de la démonstration et de son enseignement. Les premiers résultats montrent une pluralité des perceptions des enseignants et des étudiants relativement à certains concepts relatifs à la démonstration, mais également une corrélation entre les perceptions des enseignants et l'évolution de celles des étudiants au cours du cursus.

Abstract

In the French education system, proof does not appear in mathematics class as an object of teaching in the sense of Chevallard (1985). Indeed, because of its transversal mention in secondary education programs and the demand for progressivity in its learning, it rather takes on the status of an object of knowledge. This observation is reinforced by its absence in the institutional texts concerning mathematics in Scientific Preparatory Classes for Grandes Écoles and in the skill blocks of the files of the National Directory of Professional Skills on which teaching in the bachelor's degree in mathematics is based.

While the proof is not named in the learning objectives of these post-secondary courses, it is nonetheless regularly used during lessons in various forms. Among the common practices, we can note the exposure by the teacher or the guided or autonomous practice by the student during the resolution of exercises whose purpose may or may not be to prove a result. The plurality of environments (Sensevy, 2011) that can be brought into play in this learning leads us to consider both the actions of the teacher and that of the student in the acquisition of proof in mathematics.

The oral examinations in Preparatory Classes for the Grandes Écoles constitute an example of an adidactic situation, in the sense of Brousseau (1998), during which the student is required to construct a proof to validate a proposed result or a conjecture that he has formulated (Lalaude-Labayle, 2016).

We are led to think that, in the context of teacher-student interaction situations, the teacher's conceptions of proof influence their students' learning, their perceptions of their ability to demonstrate and the meaning they attribute to the vocabulary involved in the action of proving.

The study presented here aims to describe the views of French West Indies university students or in Preparatory Classes for Scientific Grandes Ecoles on the demonstration and perceptions of teachers involved in their course. Students' views are collected at two stages, at the start of each of their first two years in higher education, during questionnaire surveys during which we study their feelings about their ability to prove and the meaning given to the terms surrounding the demonstration. For the teaching side, we conduct semi-structured interviews, also focusing on semantics and their conception of the proof and its teaching. The first results show a plurality of perceptions of teachers and students relative to certain concepts relating to the proof, but also a correlation between the perceptions of teachers and the evolution of those of students during the course.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d’enseignement, AE dans le champ de l’apprentissage étudiant, enseignement supérieur, pédagogie universitaire

1. Introduction

Dans l'enseignement des mathématiques en France, la place accordée à la démonstration a varié en fonction des réformes successives. Le cas particulier de l'enseignement supérieur interpelle par l'absence de mention de cet élément dans les textes guidant les enseignements. Il n'est donc pas imposé qu'elle fasse l'objet d'un enseignement spécifique, mais elle est régulièrement fréquentée dans les activités pédagogiques. En ce sens, l'action didactique conjointe de l'enseignant et de l'étudiant participe de façon active à l'acquisition des compétences la concernant. Cette absence de cadrage institutionnel permet à l'enseignant de définir les contours de son enseignement concernant la démonstration. Il est alors légitime de s'interroger sur la manière dont ses propres perceptions influencent la construction de cet enseignement. Plus précisément, nous nous proposons dans cette étude d'étudier l'impact des perceptions des enseignants concernant la démonstration et les concepts l'environnant sur les perceptions qu'ont les étudiants de ces mêmes termes et de leur capacité à démontrer.

2. Cadre théorique et problématique de la recherche

La démonstration est un élément fréquemment questionné par la recherche, sous divers axes tels que le sens du terme et de ceux qui l'environnent ou sa fonction dans l'enseignement et l'activité mathématique. Dans le cadre de l'enseignement, nous pouvons remarquer que la démonstration n'est pas à proprement parlé un objet d'enseignement mais s'apparente à un objet de connaissance (Chevallard, 1985). Apprendre à démontrer étant considéré comme une compétence transversale de l'enseignement supérieur, nous sommes conduits à considérer son apprentissage dans le cadre du jeu didactique lors des activités de classe. L'action conjointe enseignant-étudiant dans la construction de la démonstration d'un résultat peut être observée par le prisme de la mésogénèse, de la chronogénèse et de la topogénèse, où nous pouvons observer la part de chacun des acteurs (Sensevy, 2011). Une analyse praxéologique de situations rencontrées dans l'enseignement des mathématiques nous conduit à considérer la démonstration comme un type de tâche pour lequel l'enseignant possède des attendus liés, non seulement à des préconisations institutionnelles, mais aussi à ses connaissances et ses perceptions. La démonstration est également une technologie permettant de justifier une technique utilisée pour résoudre un type de tâche. Démontrer peut donc prendre différentes formes dans l'activité mathématique dans le cadre éducatif. Cette présence plurielle, ainsi que l'analyse épistémologique de la démonstration qui révèle une complexité sémantique, fonctionnelle,

structurelle et cognitive, peuvent éclairer sur les difficultés vécues par enseignants et étudiants dans cet apprentissage.

Les Classes Préparatoires scientifiques aux Grandes Écoles fournissent un exemple d'institution où la démonstration est fréquentée dans différences situations (Lalaude-Labayle, 2016). Les mathématiques qui y sont enseignées sont précisées dans des programmes qui ne font pas mention explicite d'un enseignement de la démonstration. Pourtant, les sujets de concours d'entrée aux différentes Grandes Ecoles, auxquels préparent ces classes, demandent de démontrer des résultats. Nous pouvons donc comprendre qu'il s'agit d'un attendu à l'issue des deux années préparatoires. En particulier, les interrogations orales fournissent un cadre dans lequel l'étudiant est mis en situation adidactique de validation d'un résultat (Brousseau, 1998). Les interactions avec l'enseignant l'amènent au résultat attendu. À travers ses interactions, le jeu didactique évolue, le milieu étant modifié par l'ajout de données par l'enseignant ou par l'action de l'étudiant. Ces évolutions successives permettent de faire émerger la démonstration attendue et contribuent ainsi à l'acquisition de la compétence démontrer.

Il en est de même en premier cycle universitaire où les maquettes de licence de mathématiques, sont, en principe, construites en s'appuyant sur les blocs de compétences des fiches du Répertoire National des Compétences Professionnelles[1] qui ne mentionnent pas la démonstration pour la licence de mathématiques. Cependant, les sujets des concours d'enseignement du second degré, qui figurent dans les débouchés usuels de ces licences, comportent souvent des démonstrations de résultats classiques ou plus proches de la recherche actuelle.

Nous pouvons donc questionner l'impact de l'action didactique conjointe de l'enseignant et de l'étudiant sur l'apprentissage de la démonstration, dans ce contexte d'enseignement moins normalisé par des textes institutionnels que ne l'est l'enseignement secondaire. Plus précisément, nous cherchons à mesurer l'impact des perceptions des enseignants vis-à-vis de la démonstration sur celles des étudiants et sur leur capacité à en construire. Nous émettons l'hypothèse que les perceptions des enseignants sur la démonstration, ainsi que leurs attentes la concernant, modèlent celles des étudiants et influencent les conceptions de ces derniers sur leur capacité à démontrer.

[1] Voir https://www.francecompetences.fr/recherche/rncp/24518/#ancre3 pour la licence de mathématiques, site consulté le 05 novembre 2021.

3. Méthodologie

Pour recueillir les perceptions des enseignants intervenant en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles Scientifiques et en licence de mathématiques en Martinique relativement à la démonstration et aux concepts qui l'entourent, nous avons mené des entretiens semi-directifs. Une grille d'entretien a été réalisée suivant deux axes : le sens du vocabulaire lié à la démonstration et les perceptions vis-à-vis des difficultés des étudiants.

Dans le cadre d'une étude longitudinale, nous avons également mené des enquêtes par questionnaire auprès d'étudiants inscrits dans ces mêmes filières. Leurs perceptions vis-à-vis de la démonstration et leur capacité à démontrer ont été questionnées en deux temps, au début de leur première année dans l'enseignement supérieur puis au début de la deuxième année, selon les mêmes axes d'analyse que pour les enseignants.

Concernant le sens du vocabulaire associé à la démonstration, une analyse catégorielle des réponses des enseignants a été effectuée et mise en relation avec une analyse catégorielle des réponses des étudiants. Nous avons également analysé conjointement les perceptions des enseignants sur les difficultés de leurs étudiants et les difficultés perçues par ceux-ci.

4. Synthèse des résultats et discussion

4.1. Perceptions des enseignants

En l'état actuel de nos investigations, quatre enseignants ont accepté de répondre à cet entretien : trois enseignants de Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles et un enseignant-chercheur en licence de mathématiques.

Nous avons questionné les enseignants sur la signification qu'ils donnent aux mots hypothèse, démonstration, justification et conjecture. Pour ces enseignants, une hypothèse est une proposition qui est soit considérée comme avérée, désignant ce dont on dispose, soit une proposition à démontrer. La démonstration est perçue de façon différente, allant de l'amélioration de la compréhension du résultat à démontrer et des outils utilisés pour le démontrer à un objet destiné à convaincre autrui sur la validité d'une démarche en suivant un processus. De manière unanime, la justification est rapprochée de l'explication, permettant de donner les raisons de la validité d'un résultat à l'aide de faits établis. La conjecture est considérée comme une proposition obtenue à l'aide de moyens empiriques qu'il s'agit de démontrer.

Ces enseignants interrogés perçoivent de façon différente les difficultés des étudiants sur la démonstration. Pour l'un, elles résident dans une acquisition non achevée des capacités d'abstraction, alors que d'autres soulignent le manque de connaissances mobilisables, de culture mathématique pour parvenir à trouver les arguments et justifier les liens établis entre les propositions. Une confusion courante entre hypothèse et conclusion dans un schéma déductif a été énoncée comme cause fréquente des difficultés lors de la démonstration d'un résultat, tout comme la production d'une rédaction conforme à la norme scolaire, citée de façon unanime.

4.2. Perceptions des étudiants

Soixante-et-un étudiants ont répondu aux deux étapes de ce questionnaire, dont 26 inscrits en Classes Préparatoires Scientifiques et 35 en licence de mathématiques.

Sur le sens du vocabulaire associé à la démonstration, des différences limitées ont été notées entre les réponses du début de première année et celles du début de deuxième année sur la signification du mot hypothèse. Pour la majorité de ces étudiants, l'hypothèse se rapproche de la supposition ou de la conjecture. Pour quelques autres, il s'agit du point de départ d'une démonstration ou de la résolution d'un problème.

En revanche, le sens du mot démonstration semble se préciser entre la première année et la deuxième année du cursus, passant d'éléments variés portant sur la nécessité de formalisme, l'objectif de validation, la preuve ou l'explication d'un résultat à une signification plus partagée à savoir la validation d'un résultat en intégrant la notion de processus. Si, en première année, la justification est majoritairement rapprochée de la recherche d'arguments, elle tend plus, en deuxième année, à se rapprocher de la preuve.

La conjecture, qui était exclusivement assimilée en première année à une supposition ou une hypothèse, devient en deuxième année pour quelques-uns une propriété qui n'est pas démontrée. Cependant, les premières perceptions se maintiennent pour un grand nombre d'étudiants.

Les étudiants perçoivent leurs difficultés lors de la preuve d'un résultat de façons très diverses. La moitié d'entre eux estiment éprouver des difficultés à trouver les arguments lors de la démonstration d'un résultat. Concernant la rédaction de la démonstration, la moitié d'entre eux estiment avoir peu, voir pas de difficulté en première année. En revanche, on relève une augmentation sensible de ceux estimant être en difficulté ou grande difficulté dans ce domaine en deuxième année.

4.3. Discussion des résultats

La comparaison des perceptions des enseignants et des étudiants nous révèle que ce que déclarent les enseignants sur le vocabulaire concernant la démonstration semble se retrouver dans le changement de perception des étudiants. Ainsi, ces derniers prennent conscience en deuxième année que la démonstration est un processus. Une influence se remarque également sur la signification du mot conjecture, car la dimension d'explication mentionnée par les enseignants se retrouve dans les perceptions des étudiants en deuxième année alors qu'elle ne l'était pas en première année. De même, la nécessité de démontrer une conjecture, soulignée par les enseignants, n'était pas notée par les étudiants en première année, alors qu'elle apparaît dans leurs perceptions ultérieures.

Les difficultés des étudiants concernant la démonstration ne sont pas appréciées de manière identique par eux-mêmes et par leurs enseignants. Si les deux populations s'accordent à énoncer la rédaction comme difficulté, les enseignants sont plus unanimes à mentionner également l'argumentation alors que seulement la moitié des étudiants mentionne ce point.

Les changements de perceptions des étudiants sur le sens des termes liés à la démonstration entre la première et la deuxième année semblent refléter les perceptions de leurs enseignants. Leurs perceptions quant à leurs difficultés, en particulier sur la rédaction où un changement est noté entre les deux enquêtes, semblent devenir plus proches de celles de leurs enseignants. Outre cet effet de mimétisme, nous pensons également que les étudiants, confrontés de manière plus fréquente à l'exercice de rédaction de démonstration en deuxième année, en mesurent mieux la difficulté. Ces différentes corrélations semblent donc montrer que notre hypothèse est vérifiée. Nous restons cependant prudents, car d'autres éléments peuvent influencer les perceptions des étudiants, dont leur maturation progressive au cours du cursus. Nous mentionnons également comme limite le nombre relativement faible d'entretiens avec des enseignants menés à ce jour.

4. Conclusion

L'absence de mention de la démonstration dans les textes encadrant l'enseignement des mathématiques dans les cursus post baccalauréat confère à l'enseignant une certaine liberté sur les approches de cet élément courant de l'activité mathématique. Les interactions enseignant-étudiant jouent donc un rôle crucial dans cet apprentissage. Le jeu didactique semble alors empreint des perceptions de l'enseignant, comme nos constats le montrent. L'évolution des perceptions des étudiants entre leur entrée dans l'enseignement supérieur et la deuxième année

semble effectivement marquée par celles-ci. Ce phénomène se retrouve aussi bien dans les modifications de sens donné à certains concepts environnant la démonstration que dans leurs perceptions de leurs difficultés.

Nous envisageons de poursuivre cette étude dans trois directions. En premier, nous souhaitons interroger un panel plus représentatif d'enseignants impliqués dans ces formations. En second, nous poursuivrons l'étude de l'évolution des perceptions des étudiants par une enquête en fin de deuxième année. Enfin, nous souhaitons pouvoir effectuer des analyses d'activités de classe consacrées à la démonstration, afin d'observer les éléments constitutifs de cette action conjointe enseignant-étudiant qui semblent favoriser cette influence.

Références bibliographiques

Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques,* La pensée Sauvage, Grenoble.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné,* La pensée Sauvage, Grenoble.

Lalaude-Labayle, M. (2016). *L'enseignement de l'algèbre linéaire au niveau universitaire-Analyse didactique et épistémologique.* Ph.D. dissertation, UPPA (LMA-Pau).

Sensevy, G. (2011*). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, De Boeck.

Proposition de communication 32e Congrès AIPU – Rennes, 2022

Titre : Enseigner la transdisciplinarité à l'université : de « oser à agir ensemble »

Forme : Communication individuelle

Auteurs :

Mirella Tarmure Vadean, PhD
Professeure associée, Université de l'Ontario français
mirella.tarmure-vadean@uontario.ca
mirellavadean@gmail.com

Denis Berthiaume, PhD
Professeur titulaire et vice-recteur délégué aux études et à la recherche
Université de l'Ontario français
denis.berthiaume@uontario.ca

Résumé

La transdisciplinarité se définit comme un « agir ensemble », dans la mesure où elle se veut une méthodologie des liens entre les savoirs et savoir-faire, mais aussi entre les personnes qui les manient. Quels sont les défis posés par la transdisciplinarité à la pratique lorsqu'elle est *à la fois* objet d'étude, construction curriculaire et mission d'université, quand elle décrit donc les trois niveaux institutionnels : micro, méso et macro ? Notre communication, s'inscrivant dans le deuxième axe du colloque : « Les modes d'agir ensemble », présentera le cas concret du design curriculaire et de scénarisation pédagogique des cours de transdisciplinarité en Sciences humaines et sociales, enseignés dès la première année d'étude. Créés en 2021 au sein de la toute nouvelle Université de l'Ontario français (Toronto, Canada), ces cours de tronc commun suivent une approche programme (Prégent et all.) d'intégration progressive des acquis de connaissances sur trois ans. L'objectif de ces cours est de développer graduellement, via un apprentissage expérientiel (Kolb), les bases de la pensée transdisciplinaire (Nicolescu, Morin). Le premier des trois cours innove en amenant les étudiant-e-s à comprendre la notion de discipline ainsi que les piliers de la

démarche transdisciplinaire, en la distinguant des démarches multi, pluri, ou interdisciplinaires et en la préservant ainsi d'un simple usage déclaratif et confus (Gibbs). Conçu comme un « tiers-lieu » (concept emprunté à la sociologie), le cours de transdisciplinarité accueille des étudiant-e-s issus des quatre programmes de Baccalauréat spécialisés de notre université : Pluralité humaine, Culture numérique, Environnements urbains et Économie et innovation sociale. Le cours de transdisciplinarité de première année désigne un espace-temps comodal (physique et numérique) où une équipe de professeur-e-s activent un processus qui s'inscrit dans le paradigme de la complexité (Morin) et qui permet aux étudiants des horizons disciplinaires différents de chercher ensemble des solutions innovantes à travers des mises en situation ou de mini-projets intégrateurs adaptés. Nous présenterons ici la manière dont le cours a été créé et mis en pratique. Nous analyserons les enjeux, les tensions et les accords identifiés à deux niveaux pédagogiques (McGregor) : celui de l'enseignement (co-design et co-enseignement) et celui de l'apprentissage (développement des compétences spécifiques et transversales). La création de ces cours se veut une réponse effective aux perturbations actuelles produites dans le système de savoir par une rapide mutation des professions. Cela oblige le milieu universitaire à répondre à l'évolution des besoins et des attentes des étudiant-e-s en reconsidérant la manière dont le savoir est transmis et expérimenté aujourd'hui. Aux disciplines isolées, enfermées dans des programmes traditionnels menant à des hyperspécialisations, on oppose la création de nouveaux cadres et dispositifs de formation et de transformation durable qui valorisent le décloisonnement disciplinaire et l'élargissement des champs de compétences acquises pour résoudre des problèmes de plus en plus complexes. Le résultat de notre expérience permet d'identifier des repères à considérer pour l'intégration des cours sur la transdisciplinarité dans le cursus universitaire, dès le 1er semestre d'étude au premier cycle.

Mots clés :
Transdisciplinarité ; apprentissage expérientiel ; paradigme complexité ; première année ; compétences ; approche programme ; design curriculaire ; scénarisation pédagogique ; défis pédagogiques ; co-enseignement

Références : (Liste sélective)

1. Gibbs, P. (2017). *Transdisciplinary Higher Education. A theoretical basis revealed in practice.* (Springer Cham).
2. Kolb, D. (2014). *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development* (Pearson FT Press; 2e ed.).
3. McGreggor, S. L. T. (2017). "Transdisciplinary Learning, Learning Cycles and Habits of Minds" in *Transdisciplinarity Higher Education*, Paul Gibbs Ed. (Springer Cham).
4. Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. (Seuil).
5. Nicolescu, B. (1996). *Le Manifeste de la transdisciplinarité*. (Éditions du Rocher).

Abstract

Transdisciplinarity is defined as an "acting together", insofar as it is a methodology of connections between knowledge and know-how, but also between the people who handle them. What challenges raise the transdisciplinary to the practice when it is, at the same time, an object of study, a curricular construction and a university mission, when it describes the three institutional levels: micro, meso, and macro? Our paper, which is part of the second axis of the conference: "Modes of acting together", will present the specific case of the curricular design and the pedagogical scenario of transdisciplinary courses in the Humanities and Social Sciences. Those courses are taught in the first year of study. Created in 2021 at the new University of French Ontario (Toronto, Canada), these core courses follow a program approach (Prégent et al.) and a progressive integration of knowledge and competencies over three years. The objective of these courses is to gradually develop, through experiential learning (Kolb), the foundations of the transdisciplinary thinking (Nicolescu, Morin). The first of the three courses innovates by bringing students to understand the notion of discipline as well as the pillars of the transdisciplinary approach, distinguishing it from multi, pluri, or interdisciplinary approaches and thus preserving it from a declarative and confusing use (Gibbs). Conceived as a coworking space, the course on transdisciplinarity welcome students from our university's four specialized B.A. programs: Human Plurality, Digital Culture, Urban Environments, and Economic and Social Innovation. The first-year course on transdisciplinarity designates a comodal space-time (physical and digital) where a team of professors activate a process that is part of the complexity paradigm (Morin) allowing students from different disciplinary backgrounds to work together. By means of situation scenarios

or adapted integrative mini-projects students find integrative solutions to complex problems. We will present here the way the course was created and put into practice. We will analyze the issues, tensions and agreements identified at two pedagogical levels (McGregor): teaching (co-design and co-teaching) and learning (development of specific and transversal skills). The creation of these courses is intended to be an effective response to the current disruptions in the knowledge system caused by the rapid changes of the professions. This obliges the university community to respond to the needs and expectations of students by reconsidering the way knowledge is transmitted and experienced today. Isolated disciplines, locked into traditional programs leading to hyper-specialization, are being countered by the creation of new frameworks and devices for training and sustainable transformation that value the de-compartmentalization of disciplines and the broadening of the fields of competence acquired to solve increasingly complex problems. The result of our experience allows us to identify some guidelines to be considered for the integration of courses on transdisciplinary in the university curriculum, starting from the first semester of undergraduate studies.

Evaluation entre les pairs dans la formation en ligne : quels défis pour la construction de la communauté d'apprenants ?

Vaitea JACQUIER, Docteur en didactique, Responsable de l'Innovation Pédagogique, Direction de l'Innovation et Learner Experience
(SKEMA, Lille, France) vaitea.jacquier@skema.edu
Irina OTMANINE, Ingénieur pédagogique
(SKEMA, Sophia Antipolis, France) irina.otmanine@skema.edu
Jean-François DETOUT, Directeur de programme du Mastère Spécialisé MDCE -Marketing Data & Commerce Electronique (SKEMA, Paris, France) jeanfrancois.detout@skema.edu
Mathieu VILLARS, Responsable de programme ESDHEM
(SKEMA, Paris, France) mathieu.villars@skema.edu
Manon DESJARDINS, Assistante d'enseignement et doctorante en administration des affaires
(SKEMA, Sophia Antipolis, France) manon.desjardins@skema.edu

Résumé

Dans la mise en place des méthodes et pratiques de la pédagogie active, l'évaluation par les pairs se veut une démarche collaborative et demande autant aux enseignants et formateurs qu'aux étudiants de s'impliquer. Cette modalité pédagogique s'inscrivant dans le courant socioconstructiviste, permet aux étudiants de prendre une posture active lors de leurs apprentissages et de développer leur esprit critique et leur capacité à s'autoévaluer (Landry, Jacobs et Newton, 2015). Sa mise en place peut notamment être freinée par des difficultés organisationnelles, telles que la validité et la fiabilité, les problèmes d'implémentation et autres pièges (Roy et Michaud, 2018). En plus, la littérature sur le sujet ne définit pas exactement qu'est-ce une évaluation entre les pairs efficace
(Zundert, Sluijsmans et Merriënboer, 2010).

Compte tenu de l'évolution des pratiques professionnelles de ces dernières années, Skema a fait de la logique collaborative et de la construction d'une communauté d'apprenants un point clé de son développement stratégique. C'est ainsi que depuis 2020, les enseignants et les ingénieurs pédagogiques de SKEMA Business School ont mené plusieurs projets d'évaluation par les pairs.

A l'aide du cadre de Community of Inquiry (CoI), cet atelier collaboratif a pour objectif d'amener un regard réflexif sur cette expérience pédagogique tout en visualisant mieux les difficultés d'implémentation de l'évaluation par les pairs et en apportant des pistes de solution.

Abstract

In the framework of active pedagogy methods and practices, peer evaluation is a collaborative process and requires both teachers and students to get involved. As a part of the socioconstructivist approach, this pedagogical method allows students to take an active stance during their learning and to develop their critical thinking and their ability to self-evaluate (Landry, Jacobs and Newton, 2015). In particular, its implementation can be hindered by organizational difficulties, such as validity and reliability, implementation issues, and other pitfalls (Roy & Michaud, 2018). In addition, the literature on the topic does not define exactly what effective peer-to-peer assessment is (Zundert, Sluijsmans, & Merriënboer, 2010).

Given the evolution of professional practices in recent years, Skema Business School has made the collaborative logic and the construction of a community of learners a key point in its strategic development. Thus, since 2020, SKEMA Business School's teachers and instructional designers have conducted several projects of peer evaluation.

Using the Community of Inquiry (CoI) framework, this collaborative workshop aims to take a reflective look at this pedagogical experience while better visualizing the difficulties of implementing peer assessment and providing possible solutions.

Mots-clés : AE dans le champ de l'apprentissage étudiant, création de dispositifs de formation, formation et usage du numérique, évaluation par les pairs, communauté d'apprentissage

1. Introduction

La pédagogie dite « active » (classes inversées, jeux de rôle, apprentissage par les pairs etc.) a depuis longtemps été mise en avant par les sciences de l'éducation comme favorisant l'apprentissage des apprenants. Le COVID-19 a participé au besoin de remettre cela au cœur de la pédagogie pour engager davantage les étudiants dans leur apprentissage. Il a

également participé à la mise en valeur de métiers tels que ceux des ingénieurs pédagogiques pour collaborer avec les enseignants à la mise en œuvre de ce changement de paradigme.
La formation en ligne demandant aux étudiants d'être davantage autonomes, motivés et engagés, les enseignants et formateurs doivent redoubler d'originalité afin de développer des méthodes et pratiques pour continuer à construire des communautés d'apprentissage. La mise en place de ces méthodes et pratiques se veut collaborative et demande autant aux enseignants et formateurs qu'aux étudiants de s'impliquer.
Une méthode correspondant à cette approche est l'évaluation par les pairs. Cette modalité pédagogique s'inscrivant dans le courant socioconstructiviste, permet aux étudiants de prendre une posture active lors de leurs apprentissages et de développer leur esprit critique et leur capacité à s'autoévaluer (Landry, Jacobs et Newton, 2015).
Malgré les nombreux avantages que l'évaluation par les pairs présente, son large usage dans l'enseignement supérieur peine à voir le jour. Sa mise en place peut notamment être freinée par des difficultés organisationnelles, telles que la validité et la fiabilité, les problèmes d'implémentation et autres pièges (Roy et Michaud, 2018). En plus, la littérature sur le sujet ne définit pas exactement qu'est-ce une évaluation entre les pairs efficace (Zundert, Sluijsmans et Merriënboer, 2010).
A l'aide du cadre de Community of Inquiry (CoI), cet atelier collaboratif a pour objectif de mieux visualiser ces difficultés d'implémentation pouvant être rencontrées lors de la mise en place de l'évaluation par les pairs dans les dispositifs de la formation en ligne et apporter des solutions à ces difficultés.

2. Cadre théorique

Le cadre Community of Inquiry (CoI) a été développé par les chercheurs Garrison et Anderson (2003) dans leurs travaux sur la formation en ligne. Ce concept est aussi appelé "communauté d'enquête" ou "communauté de recherche" en français.
"Une *community of inquiry* est avant tout une communauté d'apprentissage dont la spécificité est de s'appuyer sur une démarche de résolution de problèmes basée sur les grands principes de la méthode scientifique ; selon Dewey et Bentley (1949), cette méthode favorise par ailleurs la construction individuelle et collective de connaissances mais aussi la pensée critique." (Jézégou, 2010, p. 3).
Ce modèle comporte trois principaux éléments que nous pouvons retrouver sur la figure 1: la *présence sociale,* relative à la capacité des participants à s'identifier au sein de la communauté et d'opérer dans un cadre de confiance, la *présence éducative,* relative à

la conception, facilitation et direction des processus cognitifs et sociaux chez les apprenants et la *présence cognitive* qui renvoie à la capacité des apprenants à construire le sens grâce à la réflexion et au dialogue (Garrison, Anderson, et Archer, 2000).

Figure 1. Community of inquiry



Ce cadre théorique est utilisé pour prendre en compte les différentes dimensions mobilisées dans la construction du dispositif d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation.

3. Contexte de l'initiative pédagogique

Compte tenu de l'évolution des pratiques professionnelles de ces dernières années, Skema a fait de la logique collaborative et de la construction d'une communauté d'apprenants un point clé de son développement stratégique. C'est ainsi que depuis 2020, les enseignants et les ingénieurs pédagogiques de SKEMA Business School ont mené plusieurs projets d'évaluation par les pairs et d'autoévaluation dans le cadre des dispositifs suivants :

1. Dans le cadre du cursus MS MDCE (Marketing Data et Commerce Electronique) un dispositif d'autoévaluation et évaluation par les pairs a été mis en place pour 192 étudiants, réunis en équipes de 5 à 6, qui devaient répondre à une problématique de refonte de site e-commerce (16h incluant les ateliers). Des temps forts ont été intégrés : évaluation intra-groupes, inter-groupes et auto-évaluation.
2. Dans le cadre du cours de préparation aux concours des grandes écoles de commerce (programme ESDHEM), l'évaluation par les pairs

a été structurée autour de réponses aux QCM. En effet, ce scénario a permi s de favoriser la logique collaborative
des étudiants qui existait déjà d'une manière informelle et créer une comm unauté d'apprentissage en ligne tout en bénéficiant du suivi des enseignants

3. Dans le cadre du cours "Global Governance" donné aux élèves de première année de master, programme "Grande Ecole" (PGE), plus de 1 000 étudiants ont été répartis aléatoirement en 270 équipes de 3 à 4 élèves. Chaque groupe s'est vu demander la préparation d'un document d'orientation politique en lien avec
la gouvernance mondiale ainsi qu'une vidéo l'expliquant. Le but de la démarche était de permettre aux élèves de mettre en pratique
les compétences acquises durant le cours en allant au-delà des questionnaires à choix multiples, habituels dans un contexte avec un grand nombre d'étudiants. Une évaluation inter et intra groupes
ont été mis en place.

Toutes ces expérimentations ont été menées en ligne dans la logique inter campus (Paris, Sophia, Lille) et nous ont permis de chercher des solutions pour éviter les difficultés d'implémentation, éviter les pièges et s'assurer de la validité et fiabilité des évaluations. L'atelier vise à capitaliser sur cette expérience pédagogique en proposant de mener une réflexion commune autour des défis et les scénarios pédagogiques expérimentés.

4. Déroulement de l'atelier

4.1. Objectifs de l'atelier

1. A partir des scenarii présentés par les animateurs d'atelier et en partant d'expérience propre, identifier les facteurs qui peuvent empêcher la construction de la communauté d'apprenants en ligne dans les dimensions suivantes :
   - présence sociale
   - présence educative
   - présence apprenante
2. En groupe, proposer des pistes de prise en compte de ces facteurs dans la scénarisation pédagogique

Cet atelier s'adresse en priorité aux enseignants, formateurs et ingénieurs pédagogiques qui on t une première expérience de mise en place de l'évaluation par les pairs et
qui souhaitent aller plus loin dans leurs pratiques. Il peut également être utile

aux équipes pédagogiques qui n'ont jamais pratiqué ce type d'évaluation et s'interrogent sur sa pertinence dans le contexte de leur formation.

A la fin de cet atelier, les participants pourront repartir avec des scénarios pédagogiques résultant de co-construction à utiliser dans le cadre de leur dispositif de formation.

4.2 Déroulement de l'atelier

Durée : 120 min

Etape	**Moyens/outils mobilisés**	**Temps**
Présentation des participants	Tour de table. Sondage Wooclap sur les connaissances par rapport au sujet abordé	15 min
Présentation de l'atelier, ses objectifs et du cadre théorique mobilisé : Community of Inquiry	Présentation par les intervenants	15 min
Partage d'expériences au sein de SKEMA BS: trois scenarii (évaluation des groupes ;évaluation des groupes et intra groupe; évaluation individuelle et usage de QCM). Identification des défis rencontrés lors de ces expérimentations en lien avec le cadre présenté.	Présentation par les intervenants, questions-réponses	30 min
Synthèse des facteurs à prendre en compte lors de la construction des activités d'évaluation par les pairs	Carte mentale collaborative	10 min
Travail sur les propositions de prise en compte des différents défis : amélioration des scenarii pédagogique.s	Travail des participants par groupe en s'appuyant sur les scenarii et retour d'expérience presentés et les dimensions CoI.	30 min
Conclusions, mise en commun.		20 min

Références bibliographiques

1. Garrison, D.R.; Anderson, T.; & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 2/3, 87 – 105

2. Jézégou, A. (2010) Community of Inquiry en E-learning
: à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance, Canadian Network for Innovation in Education*, 24 (2)

3. Landry, A., Jacobs, S., et Newton, G. (2015). Effective use of peer assessment in a graduate level writing assignment: A case study. *International Journal of Higher Education, 4*(1), 38-51

4. Roy, M. et Michaud, N. (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65

5. Topping, K.J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, pp. 249-276

AIPU 2022 - Co-Lab
Expérimenter une méthode d'intelligence collective pour discerner les expérimentations-Covid à pérenniser

Caroline Verzat, ESCP Business School cverzat@escp.eu
Benoît Raucent, UCLouvain, benoit.raucent@uclouvain.be
Pascale Wouters, UCLouvain, Pascale.Wouters@uclouvain.be
Valérie Ballereau, Burgundy School of Business Valerie.ballereau@bsb-education.com

Résumé
Beaucoup d'initiatives ont été prises par les institutions et par les enseignants afin de maintenir la « continuité pédagogique » en situation de confinements successifs et de crise sanitaire longue. La liste des « innovations » est longue, l'originalité des moyens utilisés pour assurer la « continuité pédagogique » est vaste (mise en place de visio-conférences en urgence, remplacement des cours magistraux par des vidéos pré-enregistrées, utilisation généralisée de systèmes de questionnement médiatisés par ordinateur, mise en place de nouveaux formats d'examens, accompagnement à distance, mise en place de webinaires…).
Toutefois face l'urgence de la tâche et dans un contexte de fonctionnement « dégradé », les mesures de l'efficacité de toutes ces actions ont été le plus souvent mises de côté. Ce faisant, les centres de soutien pédagogique se sont écartés de leurs balises de fonctionnement qui leur dictent de garder des traces en vue de mesurer l'effet des initiatives sur l'apprentissage des étudiants. Après cette période d'expérimentation intense et le retour à la « normale », nous nous posons tous la question : « Que voulons-nous garder de l'expérimentation covid ? » afin d'envisager la pérennisation des expérimentations les plus efficaces pour l'apprentissage des étudiants. De plus, le coût humain, organisationnel ou technique de ces innovations n'a pas forcément été documenté bien que les efforts aient souvent été importants voire démesurés. Une difficulté supplémentaire est que les traces ont disparu (tout au moins partiellement). Il est donc difficile de porter un regard réflexif. Comment discerner ce qu'il faudrait garder ?

Nous souhaitons dans cet atelier travailler avec les contributeurs et participants en expérimentant une méthode de prise de recul à base d'intelligence collective. Nous avons développé cette méthode à partir de deux emprunts majeurs : la méthode du Co-développement (Payette et Champagne, 1997, Champagne, 2021) et la technique du World-café (Brown, 2002). Du co-développement, nous avons retenu le principe de questionner les promoteurs d'une innovation-Covid de manière progressive par des questions de clarification puis de reformulation des problèmes vécus avant de suggérer des solutions. En s'inspirant de la technique du World-café, la méthodologie de l'atelier propose aux participants de comparer plusieurs situations d'innovation différentes afin de repérer les questions génériques vs. spécifiques qui se posent aux promoteurs des dispositifs innovants lorsqu'il est question d'évaluer ou de pérenniser leur dispositif une fois la situation de crise retombée.
Ainsi l'atelier se propose de permettre aux participants de l'atelier de questionner quatre contextes d'initiatives pédagogiques différentes durant la crise d Covid, puis de réfléchir ensuite ensemble aux problématiques communes liées à l'évaluation de l'efficacité et la pérennisation de ces dispositifs construits dans l'urgence.

L'objectif poursuivi dans l'atelier est double :
1) tester l'approche de prise de recul collective développée

2) coproduire une grille de critères permettant d'évaluer l'opportunité de pérenniser un dispositif expérimenté pendant le Covid.

Mots clé :
Covid, Expérimentation pédagogique, Pérennisation, Efficacité pédagogique, Intelligence collective.

Texte 2000 mots

Argumentaire théorique et questionnement proposé

Dans un contexte « normal » les innovations pédagogiques ne sont pas toujours bien acceptées car elles supposent des changements par rapport aux routines et croyances existantes, elles suscitent toujours des tensions entre innovateurs et gardiens de l'ordre établi, ce qui fait que leur pérennité n'est jamais garantie (Bedard et Raucent, 2015). Le contexte de crise généré par la pandémie a légitimé des pratiques nouvelles afin d'assurer la continuité pédagogique. Il était nécessaire de faire bouger les habitudes. Même si l'innovation n'est pas toujours perçue comme positive (Cros, 1997), le changement s'est inscrit à ce moment-là dans une sorte d'injonction à innover. De même, il fallait s'appuyer sans discuter sur la technologie numérique alors qu'elle n'est pas forcément synonyme d'innovation pédagogique réelle (Bernard et Fluckiger, 2019). Pour certains, il s'est peut-être agi de micro-innovations s'appuyant sur des pratiques antérieures (Tricot, 2017), pour d'autres au contraire d'une véritable transformation suscitant une profonde remise en cause de leurs croyances et valeurs. Quelle que soit l'ampleur des changements opérés, l'acceptation sur le moment n'a majoritairement pas été problématique. La grande majorité des acteurs ont fait de leur mieux pour ajuster leurs pratiques, passer au numérique, voire créer de toutes pièces des dispositifs nouveaux.

Dès lors, la question de l'évaluation des innovations produites et de la pérennité des changements opérés se pose avec beaucoup plus d'acuité que dans un contexte normal car tout s'est produit de manière précipitée sans prendre le temps de respecter les conditions avancées par (Bedard et Raucent, 2015) d'une acceptation des changements : préciser les valeurs et visions éducatives sous-jacentes, mettre en œuvre des instruments de mesure d'impact systématique, prendre en compte les enjeux identitaires et politiques motivant ordinairement les pratiques innovantes comme les résistances à l'innovation.

Pour prendre la mesure de l'intérêt des innovations produites, il est impératif de prendre en compte les plus-values de l'innovation en termes d'apprentissage pour les étudiants mais aussi les contextes et les acteurs qui les ont produits, en particulier les rôles mis en œuvre par les enseignants, la transformation des relations pédagogiques entre enseignants et étudiants ainsi que les perceptions de motivation et d'intérêt de la part des étudiants (Audrin, 2019). Plus largement, toute innovation est synonyme d'enjeux pour l'ensemble des parties prenantes du système éducatif (enseignants, étudiants, responsables de programme, responsables et techniciens numériques, direction de l'institution…) et ne trouve son chemin qu'à condition d'intéresser les différents acteurs (Cros, 2004, Verzat et Garant, 2021a). La situation de crise peut se définir comme « un évènement dont la soudaineté, l'ampleur et les responsabilités qu'elle révèle placent l'organisation au centre d'une attention critique élevée des parties prenantes » (Liabert, 2018, p. 6, cité par Lemieux et al, 2021). Elle installe un vide organisationnel, dans lequel la poursuite de la mission éducative suppose un équilibre fragile qui s'appuie sur une interaction et une collaboration entre les acteurs avec un partage différent des rôles et des responsabilités (Lemieux et al. 2021).

Nous faisons donc l'hypothèse que les innovations pérennisables sont celles qui ont satisfont 3 conditions : 1) Elles ont répondu aux besoins socio-psychologiques des étudiants afin de soutenir leur engagement dans l'apprentissage profondément mis à mal par la pandémie, 2) Elles se sont

appuyées sur des petites communautés d'apprentissage d'enseignants (Taylor, 2009) capables dans l'urgence de collaborer autour de projets, de partager les habilités et ressources numériques déjà là et de transgresser les routines habituelles en termes d'autorisation ou de négociation de moyens, 3) Elles ont bénéficié d'un espace d'apprentissage par essai-erreur autorisé par des leaders académiques transformationnels soutenant et stimulant les enseignants qui ont pris des initiatives, légitimant finalement les initiatives via la mise en place d'espace réflexifs permettant de tirer des leçons (Verzat et Garant, 2021b).

Ceci semble confirmé par l'exemple des leçons tirées à l'occasion de la création d'une série de webinaires en sciences politiques/relations internationales créé pendant le Covid au Royaume Uni (Smith, 2020). C'est également l'enseignement qui ressort des 12 entretiens menés au Québec auprès de directions d'établissements scolaires sur les changements de rôles mis en œuvre pendant la pandémie (Lemieux et al, 2021). C'est aussi le constat qui ressort d'une enquête sur les innovations mises en œuvre pendant la 1ère phase de la pandémie auprès de 216 enseignants dans une business school (Verzat et al. 2020).

Toutefois l'investigation systématique des conditions de pérennisation des innovations produites pendant la crise n'a été qu'amorcée, les espaces d'apprentissage réflexif post-covid semblent rares et les traces des expérimentations n'ont été que partiellement gardées faute de temps. Dès lors les questions suivantes restent entières : Qui a vraiment appris ? Que peut ou veut-on vraiment garder ? Dans quelle mesure les dispositifs expérimentés ont-ils vraiment répondu aux besoins psycho-sociaux des étudiants ? Ces besoins sont-ils toujours d'actualité ? Quels nouveaux rôles ont été mis en oeuvre et lesquels sont acceptables ? Qu'est ce qui a été oublié, perdu, ignoré qu'il faudrait réexaminer ?

Dans l'atelier Co-lab, nous souhaitons donc poursuivre la compréhension des conditions de pérennisation des expérimentations Covid et permettre aux participants de co-construire un outil fondé sur l'intelligence collective afin de discerner ce qui a été appris pendant la crise et ce qu'on doit garder.

Déroulement de l'atelier (120 mn)

En s'inspirant des apports du co-développement (Payette et Champagne, 1997, Champagne, 2021) et de la technique du World-café (Brown, 2002), nous proposons le déroulement ci-dessous. Le but est de permettre aux participants d'investiguer quatre dispositifs pédagogiques innovants mis en œuvre pendant le Covid dans leur contexte puis de mettre en commun les questions clé qui permettent de discerner s'il faut le pérenniser ou non.

Etape et timing	Activité	Remarques
1- 2 x 10 mn	**Présentation rapide d'un modèle de lecture des innovations** pendant la crise du Covid. Puis discussion collective sur les dimensions que l'on souhaite questionner dans l'évaluation, puis explication du déroulement de l'atelier et description des types de questions à formuler.	Théories mobilisées : - Définition de la crise (Liabert,2018) - Théorie de la traduction appliquée à la pédagogie (Cros, 1997, Verzat et Garant, 2021a) - Types de questions du Codev (Brown, 2002)
2- 4 x 10 mn	**Exposé rapide de 4 cas d'innovation** dans leur contexte par leurs promoteurs. (10 mn chacun). Pendant l'exposé, les participants	Contenu de la présentation par chaque promoteur : illustration, description rapide du dispositif mis en œuvre, carte des acteurs, éléments de preuves disponibles,

	prennent des notes sur les questions qui leur viennent à l'esprit.	questions que les promoteurs se posent actuellement
3 – 2 x 20 mn	**2 tours de discussion en mode « World café ».** Les participants sont invités à aller questionner en petits groupes les 2 cas parmi les 4 qui l'intéressent le plus.	Les 4 innovateurs sont installés chacun sur une table. A chaque table, un scribe note toutes les questions posées par les participants. Il s'efforce de les organiser/ classer sur un poster.
4 – 30 mn	**Mise en commun en grand groupe** - Cas par pas : Exposé par les scribes des questions principales qui ont été posées (2 mn) puis Réaction par le promoteur (quelles sont les questions essentielles, les plus aidantes pour lui (2 mn) - Co-construction d'une grille de discernement	Nous espérons que nous aurons à la fin de l'atelier une liste de questions génériques / spécifiques intéressantes pour aider un promoteur à discerner ce qu'il peut garder des innovations produites pendant le Covid.

Références :

Audrin, C. (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire: définition et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *35*(35 (2).

Bédard, D., & Raucent, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur: pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *31*(31 (1)).

Bernard, F. & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique: Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, 3-10. https://doi.org/10.3917/spir.063.0003

Brown J., The World Café: A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter, Mill Valley, Whole Systems Associates, 2002

Champagne, C. (2021) Le codéveloppement: L'intelligence collective au service de l'individu et du groupe, Paris, Eyrolles

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, *118*(1), 127-156.

Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». Dans : Jean-Paul Bronckart éd., *Transformer l'école* (pp. 59-78). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0059"

Cros, F. (2019) « Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : diachronie et synchronie », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(2) | 2019, mis en ligne le 11 avril 2020, consulté le 22 octobre 2021. URL : http://journals.openedition.org/ripes/2204 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ripes.2204

Lemieux, O., Bernatchez, J., & Delobbe, A. M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec: les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19.*Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (66).

Payette, A. et Champagne, C. (1997), Le groupe de codéveloppement professionnel, Presses de l'Université du Québec

Smith, D. (2020). The Covid-19 crisis and academic development: Reflections on running a staff development webinar series for Politics/IR academics. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, *5*(1), 130-135.

Taylor, L. (2009). Chapitre 13. Diffusion de l'innovation : partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. Dans : Denis Bédard éd., *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 213-228). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0213"

Verzat C. et Garant, M. (2021a) Quelle place pour l'accompagnement dans des institutions en mutation, in Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuvenhoven, C., Jacqmot, C. (dir) Accompagner les étudiants, Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre, Bruxelles, De Boeck

Verzat C. et Garant, M. (2021b) L'accompagnement au cœur de l'institution apprenante, in Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuvenhoven, C., Jacqmot, C. (dir) Accompagner les étudiants, Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre, Bruxelles, De Boeck

Verzat, C., Zilberberg, E., Farah, L., Boudès, T., (2020) Le Covid a-t-il converti les enseignants aux TICE ? Etude exploratoire à partir d'une enquête post-Covid dans une Business School, communication au colloque Auptic 2020, 11-13 novembre Université de Louvain La Neuve.

Texte de cadrage du symposium

Favoriser l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage : quels modes d'agir ensemble ?

Jean-François Desbiens[1], Noemi Garcia-Arjona[2], Oriane Petiot[3] et Jérôme Visioli[4]

[1] Professeur titulaire, Université de Sherbrooke (Québec), CRIFPE, Jean-Francois.Desbiens@USherbrooke.ca

[2] Maitresse de conférences, Université Rennes 2, VIPS[2], noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr

[3] Enseignante agrégée d'EPS, Université Rennes 2, VIPS[2], oriane.petiot@univ-rennes2.fr

[4] Enseignant agrégé d'EPS, Université Rennes 2, VIPS[2], jerome.visioli@univ-rennes2.fr

Discutante : Catrin Bellay, Maitresse de conférences, Université Rennes 2, LIDILE, catrin.bellay@univ-rennes2.fr

Résumé

En 2020, un article du journal Le Monde titrait « Baisse de motivation des étudiants, interactions "au point mort" avec les enseignants : le ras-le-bol des cours en ligne » (par Alice Raybaud, le 16 juin 2020). Il existerait une relation forte entre la baisse du niveau d'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage durant le confinement et la diminution des interactions sociales entretenues avec leurs enseignants et leurs pairs. « Agir ensemble » dans l'enseignement supérieur constituerait donc désormais une condition *favorisant* l'engagement dans les activités d'apprentissage (Skinner et Pitzer, 2012).

L'engagement de l'étudiant renvoie à sa capacité d'investir du temps et des efforts sur la durée du programme de formation. Comme l'engagement scolaire, il constitue un facteur majeur de la réussite, et comporte plusieurs composantes indissociables (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Premièrement, l'engagement comportemental traduit les comportements de conformité des élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée (répondre aux consignes, se montrer assidu, se conduire de manière adaptée, *etc*). Deuxièmement, l'engagement cognitif est associé à un investissement de l'étudiant se traduisant par un haut niveau de concentration, d'attention et à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives adaptées mobilisées lors d'une activité. Troisièmement,

l'engagement émotionnel renvoie à un investissement des étudiants dans des activités, empreintes d'intérêt et de plaisir malgré les défis qu'elles puissent poser.

Depuis les années 1980, de nombreux chercheurs ont examiné les facteurs susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage (voir Zepke et Leach, 2010, pour revue). En dépit des divergences dans les manières de définir et de mesurer l'engagement, un des fils conducteurs de ces recherches est l'impact des relations sociales sur l'engagement des étudiants. Le rôle de l'enseignant a particulièrement été pointé. Par exemple, des chercheurs ont analysé les perceptions de plus de 700 étudiants concernant l'efficacité de l'enseignement et son influence sur leur engagement. Les résultats confirment l'importance de la gestion efficace de la classe et de la différenciation pédagogique (Fernandez-Garcia, Rodriguez-Alvarez, et Vinuela-Hernandez, 2021). Plus généralement, le manque de relations sociales des étudiants – se traduisant, par exemple, par un isolement des pairs ou de la famille – est régulièrement pointé comme ayant des conséquences négatives sur l'engagement (Coulon, 2005).

L'objectif de ce symposium est de présenter quatre recherches inédites ayant investigué l'influence d'un mode particulier « d'agir ensemble » sur l'engagement d'étudiants dans leurs études. La première communication discutera du rôle de l'innovation pédagogique pour optimiser l'engagement cognitif des étudiants dans des situations d'enseignement exploitant le travail en groupe (jeux de rôle, simulation, usages d'outils numériques). La deuxième communication portera sur l'influence de plusieurs modes d'agir ensemble (séquence de théâtre d'improvisation, jeu de cartes à thème et usage de la musique) sur l'engagement émotionnel de candidats à l'Agrégation au sein d'une préparation de haut niveau. La troisième communication ciblera l'influence de la relation instaurée par l'enseignant au sein de filières diversifiées sur l'engagement comportemental (participation verbale) d'étudiants libanais. Enfin, la quatrième communication dressera un bilan de l'impact de l'isolement social liées à la pandémie de Covid-19 sur les trois formes d'engagement – comportementale, cognitive et émotionnelle – d'étudiants en filière sportive.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Fernandez-Garcia, C.-M., Rodriguez-Alvarez, M., et Vinuela-Hernandez, M.-P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students'

engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *26*(1), 62-69. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.006

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Zepke, N., et Leach, L. (2010). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education 11*(3), 167-177.

Abstract

In 2020, an article in the newspaper Le Monde headlined “Decline in student motivation, interactions at a standstill with teachers: fed up with online courses” (by Alice Raybaud, June 16, 2020). There is a strong relationship between the decrease in the level of student engagement in learning activities during confinement and the decrease in social interactions with their teachers and peers. “Acting together” in higher education as become a condition promoting engagement in learning activities (Skinner et Pitzer, 2012). Student engagement refers to their ability to invest time and effort over the duration of the training program.

Like school engagement, it is a major factor in success, and has several intertwined components (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). First, behavioral engagement reflects student’s behaviors compliance with expectations in the identified school activity (responding to instructions, showing diligence, behaving appropriately, *etc*.). Second, cognitive engagement is associated with student’s investment resulting in a high level of concentration, attention and the use of adapted cognitive and metacognitive strategies mobilized during an activity. Third, emotional engagement refers to an investment by a students in activities, filled with interest and enjoyment despite the challenges they may pose.

Since the 1980s, many researchers have examined the factors that may promote student engagement in learning activities (see Zepke et Leach, 2010, for review). Despite the differences in the ways of defining and measuring engagement, a common thread of this

research is the impact of social relations on student engagement. The role of the teacher was particularly highlighted. For example, researchers analyzed the perceptions of more than 700 students about the effectiveness of teaching and its influence on their engagement. The results confirm the importance of effective classroom management and instructional differentiation (Fernandez-Garcia, Rodriguez-Alvarez et Vinuela-Hernandez, 2021). More generally, students' lack of social relationships - resulting, for example, in isolation from peers or family - is regularly pointed out as having negative consequences on engagement (Coulon, 2005).

The objective of this symposium is to present four original research studies about the influence of a particular way of "acting together" on the engagement of students in their studies. The first presentation will discuss the role of educational innovation in optimizing the cognitive engagement of students in teaching situations exploiting group work (role plays, simulation, use of digital tools). The second communication will focus on the influence of several modes of "acting together" (improvisational theater sequence, card game and use of music) on the emotional engagement of candidates for Aggregation within a high level preparation. The third communication will target the influence of the relationship established by the teacher within diversified fields on the behavioral engagement (verbal participation) of Lebanese students. Finally, the fourth communication will analyze the relationships between sport students' residential isolation, feelings of loneliness and engagement (behavioral, cognitive and emotional) during the Covid-19 pandemic.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Fernandez-Garcia, C.-M., Rodriguez-Alvarez, M., et Vinuela-Hernandez, M.-P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *26*(1), 62-69. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.006

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Zepke, N. et Leach, L. (2010). Improving student engagement : Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Interactions individuels/collectifs, Créations de dispositifs de formation, Formation et usages du numérique

1. Introduction

En 2020, un article du journal Le Monde titrait « Baisse de motivation des étudiants, interactions "au point mort" avec les enseignants : le ras-le-bol des cours en ligne » (par Alice Raybaud, le 16 juin 2020). Il existerait une relation forte entre la baisse du niveau d'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage durant le confinement et la diminution des interactions sociales entretenues avec leurs enseignants et leurs pairs. « Agir ensemble » dans l'enseignement supérieur constituerait donc désormais une condition *favorisant* l'engagement dans les activités d'apprentissage.

1.1. L'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage

L'engagement de l'étudiant renvoie à sa capacité d'investir du temps et des efforts sur la durée du programme de formation. Comme l'engagement scolaire, il constitue un facteur majeur de la réussite dans les études. Il peut être entendu à différents niveaux. Selon Skinner et Pitzer (2012), quatre niveaux peuvent être distingués. A un premier niveau figure l'engagement dans les institutions sociales comme la famille, les organisations communautaires ou encore l'école. Au deuxième niveau, l'engagement scolaire fait référence à la participation des élèves aux activités scolaires, comprenant les études, les activités sportives ou sociales, scolaires ou parascolaires. Un troisième niveau d'engagement scolaire concerne l'activité des élèves au sein de la classe en lien avec l'enseignant / le formateur, les pairs et les contenus d'enseignement qui leur sont proposés. Enfin, le quatrième niveau cible l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage en situation de classe. Ce

quatrième niveau constitue l'objet de la présente recherche, et est influencé notamment par les modalités d'intervention de l'enseignant / le formateur.

Cet engagement dans les activités d'apprentissage est susceptible de s'illustrer à différents niveaux (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Premièrement, l'engagement comportemental traduit les comportements de conformité des élèves aux attentes dans l'activité scolaire identifiée (répondre aux consignes, se montrer assidu, se conduire de manière adaptée, *etc*). Deuxièmement, l'engagement cognitif est associé à un investissement de l'étudiant se traduisant par un haut niveau de concentration, d'attention et à l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives adaptées mobilisées lors d'une activité. Troisièmement, l'engagement émotionnel renvoie à un investissement des étudiants dans des activités, empreint d'intérêt et de plaisir malgré les défis qu'elles puissent poser.

1.2. « Agir ensemble » : un facteur d'engagement des étudiants

Depuis les années 1980, de nombreux chercheurs ont examiné les facteurs susceptibles de favoriser l'engagement des étudiants dans les activités d'apprentissage (voir Zepke et Leach, 2010, pour revue). Si les dimensions situationnelles sont susceptibles d'avoir un impact important, les relations sociales ont une influence particulièrement forte sur l'engagement des étudiants. Le rôle de l'enseignant a particulièrement été pointé. Par exemple, des chercheurs ont analysé les perceptions de plus de 700 étudiants concernant l'efficacité de l'enseignement et son influence sur leur engagement. Les résultats confirment l'importance de la gestion efficace de la classe et de la différenciation pédagogique (Fernandez-Garcia, Rodriguez-Alvarez, et Vinuela-Hernandez, 2021). L'engagement des étudiants serait aussi intimement lié à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants.

A l'inverse, le manque de relations avec les enseignants et les pairs possède un impact négatif sur l'engagement des étudiants. Dans une étude mettant en lien les tracas quotidiens d'étudiants de première année au sein de grandes écoles avec la santé mentale et la qualité de vie, Strenna, Chahraoui et Réveillère (2012) ont confirmé que l'autonomie accrue dont il faut faire preuve, et les problèmes liés aux relations interpersonnelles, pouvaient générer chez certains une véritable souffrance psychique. Le manque de relations sociales des étudiants (ex. éloignement par rapport à la famille et solitude) est régulièrement pointé comme ayant des conséquences négatives (Coulon, 2005). Ces résultats laissent présager l'impact potentiel de l'isolement social consécutif à la lutte contre l'épidémie de Covic-19 sur l'engagement des étudiants.

Ainsi, en dépit des divergences dans les manières de définir et de mesurer l'engagement, un des fils conducteurs de ces recherches est l'impact de « modes d'agir ensemble » différents sur l'engagement des étudiants.

2. Objectif du symposium

Dans la continuité des études portant sur les facteurs d'engagement des étudiants, ce symposium vise à présenter quatre recherches inédites ayant investigué l'influence d'un mode particulier « d'agir ensemble » sur certaines formes d'engagement d'étudiants dans les activités d'apprentissage.

3. Présentation des communications

3.1. Innovation pédagogique et engagement cognitif

La première communication discutera du rôle de l'innovation pédagogique pour optimiser l'engagement cognitif des étudiants dans des situations d'enseignement exploitant le travail en groupe (jeux de rôle, simulation, usages d'outils numériques). En s'appuyant sur le cadre théorique de l'engagement académique et cognitif, cette étude visait à explorer les stratégies d'apprentissage et le processus d'engagement pour mieux comprendre leur activité pendant le cours. L'hypothèse qui sous-tend ce projet est que l'implémentation de techniques pédagogiques innovantes (simulation et jeu de rôle, classe inversée) permettrait une amélioration dans l'engagement et par conséquent d'obtenir des effets qualitatifs sur leur réussite académique.

3.2. Théâtre, musique, jeu et engagement émotionnel

La deuxième communication portera sur l'influence de plusieurs modes d'agir ensemble (séquence de théâtre d'improvisation, jeu de cartes à thème et usage de la musique) sur l'engagement émotionnel de candidats à l'Agrégation au sein d'une préparation de haut niveau. Plus précisément, les étudiants ont participé à des séquences de théâtre d'improvisation par équipes, en référence à des thématiques classiques du concours. L'année suivantes, les candidats ont été invités à adopter des stratégies liées à l'usage de la musique, dont l'influence positive sur les processus émotionnels (stress, anxiété, humeur, activation, *etc*.) a déjà été mise en évidence dans d'autres domaines. Enfin, l'année suivante, les étudiants ont participé à la conception des questions et ont eu des espaces de jeu par équipe au cours de l'année de formation.

3.3. Engagement comportemental et différences entre étudiants

La troisième communication ciblera l'influence de la relation instaurée par l'enseignant au sein de filières diversifiées sur la participation verbale d'étudiants libanais, qui constitue un indicateur de l'engagement comportemental. Plus précisément, l'objectif poursuivi était de décrire les relations entre les caractéristiques personnelles (sexe, résultats scolaires, expérience académique) des étudiants et de leurs formateurs (sexe et styles d'interaction perçu), de l'environnement d'apprentissage (taille des groupes, type de programme) et la participation verbale en classe (engagement autorapporté) des étudiants. Une cinquantaine de formateurs et près de 700 étudiants ont participé à cette recherche.

3.4. Isolement résidentiel, solitude et engagement des étudiants

Enfin, la quatrième communication portera sur l'analyse des relations entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude et l'engagement perçu de 1237 étudiants en STAPS dans la formation à distance mise en place durant l'épidémie de Covid-19. Plus précisément, il s'est agi d'identifier le degré d'isolement résidentiel des étudiants en recensant objectivement leur lieu de vie durant le confinement, de renseigner l'impact du sentiment de solitude sur l'engagement, de mesurer les perceptions des étudiants au sujet de leur engagement comportemental, cognitif et émotionnel dans la formation à distance et d'établir graphiquement les associations entre isolement résidentiel, sentiment de solitude, et engagement perçu.

Références bibliographiques

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.

Fernandez-Garcia, C.-M., Rodriguez-Alvarez, M., et Vinuela-Hernandez, M.-P. (2021). University students and their perception of teaching effectiveness. Effects on students' engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *26*(1), 62-69.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.

Strenna, L., Chahraoui, K., et Réveillère, C. (2014). Tracas quotidiens des étudiants de première année de grandes écoles : liens avec la santé mentale perçue et la qualité de vie. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *172*(5), 369-375.

Zepke, N. et Leach, L. (2010). Improving student engagement : Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11.

Première communication

L'« Amphi » devient le Conseil de l'Europe : réflexions sur l'engagement étudiant en cours magistral avec grands groupes

Noemi Garcia-Arjona

Maitresse de conférences, Université Rennes 2, VIPS^2, noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr

Résumé

Les acteurs de l'enseignement supérieur s'accordent sur une dégradation de la réussite des étudiants à l'Université dans un contexte de massification accrue des universités, affectant directement la qualité d'enseignement (Hornsby et Osman, 2014). Dans le cadre du programme d'innovation pédagogique ANR Dune-DESIR, le projet *Amphistaps* a été développée pendant deux ans d'expérimentation (2018-2020) au sein d'un cours théorique autour des politiques sportives internationales en troisième année de licence STAPS (Sciences et Techniques de l'Activité Physique et Sportive). L'objectif du projet d'innovation visait à favoriser l'engagement étudiant dans le cours magistral au travers d'une mise en situation à la fois significative et attractive (*gamification, role-playing*).

En s'appuyant sur le cadre théorique de l'engagement académique et cognitif (Bélanger et al., 2005 ; Pirot et De Ketele, 2000), cette étude visait à explorer les stratégies d'apprentissage et le processus d'engagement pour mieux comprendre leur activité pendant le cours. L'hypothèse qui sous-tend ce projet est que l'implémentation de techniques pédagogiques innovantes (simulation et jeu de rôle, classe inversée) permettrait une amélioration dans l'engagement « en profondeur » (Leduc et al., 2018), et par conséquent d'obtenir des effets qualitatifs sur leur réussite académique. Le recueil de données nous a permis de suivre une riche stratégie de triangulation avec les questionnaires et entretiens aux étudiants, les observations (séances enregistrées en vidéo), et les comptes rendus de réunions de l'équipe pédagogique.

Lors de deux ans d'expérimentation, les résultats montrent un intérêt particulier à l'utilisation d'outils d'innovation pédagogique numérique, avec un effet positif sur l'engagement pendant le confinement obligé par la crise sanitaire de mars 2020. Le degré d'engagement étudiant reste néanmoins variable selon le rôle adopté lors de séances, notamment pour le rôle de

« délégués », ce qui nous amène à approfondir sur la question des stratégies d'apprentissage. Grâce au retour des étudiants et le travail collaboratif des acteurs d'apprentissage investis dans le projet (ingénieurs pédagogiques et de recherche), celui-ci a également évolué sur le format et l'évaluation d'apprentissages.

Bélanger, M.-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. CEGEP de Sherbrooke.

Hornsby, D. J. et Osman, R. (2014, 2014/06/01). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education, 67*(6), 711-719. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1

Leduc, D., Zozanitis, A. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 53*(3), 454-477.

Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/000127ar

Sana, F., Weston, T. et Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers et Education, 62*, 24-31. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003

Abstract

Higher education scholarship agrees that student success at university is deteriorating in a context of increased massification of universities, directly affecting the quality of teaching (Hornsby and Osman, 2014). In addition to this, teachers must confront the fact that the current generation of students are hyper-connected and "multitasking" practices during lectures (instant messaging, social networking, gaming, web browsing...) would have negative effects on the quality of their learning (Sana, Weston and Cepeda, 2013).

Within the framework of the ANR Dune-DESIR pedagogical innovation program, the *Amphistaps* project was developed during two years of experimentation (2018-2020) within a theoretical course on international sports policies in the third year of Sports and Exercise Sciences degree. The objective of the innovation project was to encourage student

involvement in the lecture through a meaningful and attractive situation (gamification, role-playing).

Drawing on the theoretical framework of cognitive engagement (Bélanger et al., 2005; Pirot and De Ketele, 2000), this study aimed to explore the learning strategies and engagement process to better understand their activity during the course. The hypothesis underlying this project is that the implementation of innovative pedagogical techniques (simulation and role-playing, flipped classroom) would allow an improvement in 'deep' engagement (Leduc et al., 2018), and consequently obtain qualitative effects on their academic success. Data collection allowed us to follow a rich triangulation strategy with questionnaires and interviews to students, observations (video-recorded sessions), and minutes of project team meetings.

After two years of experimentation, the results show a particular interest in the use of digital pedagogical innovation tools, with a positive effect on engagement during the forced lockdown in March 2020 due to COVID-19 pandemics. However, the degree of student engagement remains variable depending on the role adopted during the sessions, especially for the "delegates", which leads us to look further into the question of learning strategies. Thanks to the feedback from the students and the collaborative work of the learning actors involved in the project (pedagogical and research engineers), the project has also evolved in terms of the sessions' organization and evaluation of content.

Bélanger, M.-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. CEGEP de Sherbrooke.

Hornsby, D. J. et Osman, R. (2014, 2014/06/01). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education, 67*(6), 711-719. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1

Leduc, D., Zozanitis, A. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 53*(3), 454-477.

Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/000127ar

Sana, F., Weston, T. et Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers et Education, 62*, 24-31. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, ormation et usages du numérique, Créations de dispositifs de formation, Engagement, Réussite académique

1. Introduction

Les acteurs de l'enseignement supérieur s'accordent sur une dégradation de la réussite des étudiants à l'Université dans un contexte de massification accrue des universités, affectant directement la qualité d'enseignement (Hornsby et Osman, 2014). Cette situation contraignante pour l'enseignement en des grands groupes au sein de l'enseignement supérieur a été aussi largement constatée hors de la filière STAPS, notamment sur le problème de l'attention. Aujourd'hui, les enseignants doivent se heurter au fait que la génération actuelle d'étudiants est hyper connectée et que les pratiques de *multitasking* pendant les cours (envoi de messages instantanés, réseaux sociaux, jeux, navigation sur internet…) auraient des effets négatifs sur la qualité de leurs apprentissages, comme démontré par Sana, Weston et Cepeda (2013).

Dans le cadre du programme d'innovation pédagogique ANR Dune-DESIR, le projet *Amphistaps* a été développé pendant deux ans d'expérimentation (2018-2020) au sein d'un cours théorique autour des politiques sportives internationales en troisième année de licence STAPS (Sciences et techniques de l'Activité physique et sportive) de la filière Management du Sport. L'objectif du projet d'innovation visait à favoriser l'engagement étudiant dans le cours magistral au travers d'une mise en situation à la fois marquante et attractive (*gamification*, *role-playing*). Ce cours est assuré en grande salle ou amphithéâtre, avec un nombre d'effectifs très important et toujours en augmentation par rapport aux dernières années (entre 100-130 étudiants par année que pour cette filière). Outre le contexte pédagogique, il faut souligner que ce cours basé sur des heures de cours magistral (CM), ne requiert pas une présence obligatoire et l'évaluation est normalement basée sur un examen terminal (devoir sur table) à la fin du semestre. Par conséquent, les étudiants en STAPS (dans

ce cas, la filière de management du sport) trouvent plus de difficultés à réussir dans les cours proposés entièrement en cours magistral (CM) (UE Enseignements Scientifiques) que dans d'autres types d'UE plus interactives et personnalisées, comme les UE des APSA (Activités Physiques et Sportives, organisées en cours théoriques et pratiques) ou les UE des Enseignements Pré-Professionnels, qui combinent des heures de CM avec des travaux dirigés (TD) en petits groupes et souvent évaluées en contrôle continu.

2. Objectifs et méthode

Un premier objectif du projet était d'expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage, en proposant des solutions alternatives à l'organisation d'un cours magistral traditionnel, notamment par rapport à la structure des séances, le rythme et les activités proposées qui visent l'augmentation de la participation et la motivation en grands groupes. Un deuxième objectif visait à améliorer la capacité des étudiants à réfléchir, synthétiser et comprendre différents positionnements dans le contexte des politiques sportives internationales à travers l'apprentissage par le faire, tel qu'une situation simulée et « gamifiée » lors de la reconstitution de séances de débat du Conseil de l'Europe (CoE). Cela permettrait, comme troisième objectif, de favoriser le développement de compétences transversales ou *soft skills*, telles que la capacité d'argumentation l'orale, la synthèse, la prise de position différente de leurs points de vue personnels, et le niveau d'anglais appliqué en contexte professionnel (documentation institutionnelle et articles scientifiques).

En s'appuyant sur le cadre théorique de l'engagement académique et cognitif (Bélanger et al., 2005 ; Pirot et De Ketele, 2000), cette étude visait à explorer les stratégies d'apprentissage et le processus d'engagement pour mieux comprendre leur activité pendant le cours. Nous reprenons le travail de Pirot et De Ketele (2000), qui définissent l'engagement académique comme « la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage » (p.370). Quatre niveaux de mobilisation sont identifiés : l'engagement affectif, conative, cognitive et métacognitive. Leduc et al. (2018) affirment que ce dernier niveau, l'engagement cognitif, reste moins exploré que les premiers. Ils distinguent deux niveaux d'apprentissage : en surface et en profondeur. Dans le premier, l'étudiant utilise des stratégies comme la mémorisation sans se poser question, et il restitue des connaissances par cœur visant les objectifs de performance, mais « sans vraiment s'approprier des notions pour les maîtriser » (p. 4578), donnant lieu à un comportement « désengagé » (Hockings et al., 2008 : 192). Dans l'apprentissage en

profondeur, en revanche, l'étudiant est capable d'utiliser ses connaissances préalables et d'intégrer des nouvelles de manière créative pour développer des raisonnements plus complexes, compétences plus adéquates aux attentes de l'enseignement supérieur.

Ainsi, une mise en œuvre pédagogique a été conçue grâce au travail collaboratif de trois acteurs pédagogiques : l'enseignante et porteuse du projet (U R STAPS), une ingénieure pédagogique du Service Universitaire de la Pédagogie et une ingénieure de recherche du laboratoire CREAD, les trois appartenant à l'Université Rennes 2. Plusieurs stratégies méthodologiques innovantes ont été mobilisées : des techniques de *gamification* comme le jeu de rôle et le jeu de simulation, et l'application des TIC (télévoteurs Kahoot et Wooclap, plateforme Moodle, création graphique interactive, Google Drive, vidéos). Chaque séance de cours (un total de cinq séances, de deux heures de durée) correspondait à une convention du Conseil de l'Europe traitant d'un thème spécifique autour des grands défis de la politique sportive actuelle (violence, dopage, corruption et trucage de matchs). Pour chaque convention traitée, un temps était consacré à la préparation du débat (première séance) et à la simulation du Conseil de l'Europe (débat) à la séance suivante. L'ensemble des étudiants était invité dans la première séance à participer au Comité des Délégués de Ministres du Conseil de l'Europe. Ils représentaient les 47 pays du Conseil de l'Europe. Chaque pays (binôme ou équipe de trois étudiants) avait un rôle à tenir au choix des étudiants : le président et secrétaire, les délégués présentant la problématique de la Convention, délégués pour et contre la convention et l'ensemble de délégués présents dans la séance avec pouvoir de décision et vote définitif pour la ratification de la convention (en l'état ou avec des amendements).

L'hypothèse qui sous-tend ce projet est que l'implémentation de techniques pédagogiques innovantes (simulation et jeu de rôle, classe inversée, applications du numérique) permettrait une amélioration dans l'engagement « en profondeur » (Leduc et al., 2018), et par conséquent d'obtenir des effets positifs sur leur réussite académique. Le projet a été développé dans une expérimentation de deux cours académiques (entre 2018 et 2020), soutenu dans le cadre du projet DUNE-DESIR, donnant lieu à deux phrases d'enquête différenciées.

Sur le plan méthodologique, nous avons recueilli de données primaires et secondaires. Les données primaires sont constituées de vidéos des séances et d'enregistrement audio d'entretiens et d'enregistrement de réunions de travail entre l'ingénieure de recherche, l'ingénieure pédagogique et l'enseignante. Les données secondaires sont issues de questionnaires à destination des étudiants conçus par l'ingénieure pédagogique à des fins d'évaluation de l'expérimentation (N=21 pour l'année 2018-2019 et N=26 sur l'année 2019-

2020). Les questions abordent : la présence en cours, l'intérêt par séance, la clarté du cours, les rôles choisis par les étudiants, les raisons de peu de débats, l'intérêt du questionnaire, l'espace Moodle associé (clarté, organisation, facilité), le document sur Google Drive pour le travail de groupe (clarté), le jeu de rôle, la motivation et les connaissances acquises perçues. Ces données ont été triangulées avec des entretiens aux étudiants (N=4), observations (séances enregistrées en vidéo, notes ethnographiques de l'enseignante), ainsi qu'avec les comptes rendus de réunions de l'équipe pédagogique.

3. Résultats et discussion

Les résultats précisent de quelle manière s'est manifesté cet engagement pendant les séances.

L'enseignement s'est amélioré au regard des résultats entre les deux années du projet comme on a pu le voir avec les évaluations des étudiants menées à l'issue du cours. La première année du projet, l'examen était basé sur des questions de contrôle de connaissances, ce qui donnait un retour des étudiants sous forme de dissertation très généraliste et en surface, ou simplement orienté à donner leur avis personnel (ex. pour ou contre le dopage ou la violence dans le sport).

Grâce au retour des étudiants et le travail collaboratif des acteurs d'apprentissage investis dans le projet (ingénieurs pédagogiques et de recherche), le projet a subi une transformation à deux niveaux : le format de séances (nombre de convention, séquencement d'activités) et sur l'évaluation (modification de type de questions formulées dans l'examen terminal, e montrer l'acquisition de connaissances d'une manière plus approfondie et solide : association de différents aspects du contenu, regard critique, mobilisation de références/sources pertinentes, etc.

Les premières analyses de résultats montrent un intérêt particulier à l'utilisation d'outils d'innovation pédagogique numérique notamment pendant les séances avec l'usage de télévoteurs permettant de vérifier la compréhension et appropriation de contenus théoriques à la fin de chaque séance de débat. Nous constatons également un impact plutôt positif sur l'engagement pendant la crise sanitaire du Covid19. Le basculement forcé lors du premier confinement en mars 2020 a donné lieu à une situation d'incertitude chez les étudiants, lesquels se sont trouvés, paradoxalement, avec plus de disponibilité pour s'approprier de cours. Le passage des cours au distanciel a aussi permis de valoriser l'expérience de prise de parole, car certains étudiants se sentant plus à l'aise que dans un grand amphithéâtre.

Le degré d'engagement étudiant reste néanmoins variable selon le rôle adopté lors de séances, notamment pour les étudiants avec le rôle de « délégués ». En effet, nous avons constaté lors de deux années le risque de désengagement des étudiants ayant ce rôle générique (la plupart des effectifs), et donc moins principal que les autres (Président, problématique, pour/contre la Convention). Ils se sont moins approprié des contenus et leur engagement était donc plus « en surface » que les autres. Ces résultats nous amenèrent à approfondir sur la question des stratégies d'apprentissage, ainsi que sur la variabilité du degré d'engagement des étudiants selon leur rôle. Comme perspectives, nous nous interrogeons sur la difficulté à capitaliser la totalité des outils développés lors de deux ans d'expérimentation, ainsi que sur la réelle implication de l'étudiant dans la co-construction active de son apprentissage, puisqu'il détient encore un rôle encore passif.

Références bibliographiques

Bélanger, M.-F., Bessette, S., Grenier, H. et Lemire, G. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. CEGEP de Sherbrooke.

Hornsby, D. J. et Osman, R. (2014, 2014/06/01). Massification in higher education: large classes and student learning. *Higher Education, 67*(6), 711-719. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9733-1

Leduc, D., Zozanitis, A. et Lepage, I. (2018). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 53*(3), 454-477.

Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 367-394. https://doi.org/https://doi.org/10.7202/000127ar

Sana, F., Weston, T. et Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers et Education, 62*, 24-31. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.003

Deuxième communication

Théâtre d'improvisation, usage de la musique et jeu collectif : des modes « d'agir ensemble » au service de l'engagement émotionnel des candidats à l'Agrégation Externe d'EPS

Jérôme Visioli[1] et Oriane Petiot[2]

[1] Enseignant agrégé d'EPS, Université Rennes 2, VIPS[2], jerome.visioli@univ-rennes2.fr

[2] Enseignante agrégée d'EPS, Université Rennes 2, VIPS[2], oriane.petiot@univ-rennes2.fr

Résumé

Le département Sciences du Sport et Education Physique (2SEP) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Rennes propose la formation à l'Agrégation Externe d'Education Physique et Sportive (EPS) la plus compétitive du pays. Cette préparation au concours particulièrement exigeante peut générer du stress chez les candidats, susceptible de nuire à leur engagement. Elle apparaît dès lors comme un laboratoire particulièrement pertinent pour expérimenter diverses approches destinées à aider les étudiants à mieux vivre la pression de la performance. Cette communication retrace trois années consécutives durant lesquelles plusieurs modes « d'agir ensemble » ont été testés afin d'évaluer leur influence sur l'engagement émotionnel (redricks, Blumenfeld et Paris, 2004) des étudiants.

Lors de l'année universitaire 2018-2019, nous avons proposé aux candidats des séquences de théâtre d'improvisation par équipes, en référence à des thématiques classiques du concours. Cette pratique artistique consiste à se mettre en scène spontanément face à un public, sans texte prédéfini et sans mise en scène préalable, selon un temps donné et l'inspiration d'un thème proposé par un arbitre. En 2019-2020, nous avons proposé aux candidats d'adopter des stratégies liées à l'usage de la musique, dont l'influence positive sur les processus émotionnels (stress, anxiété, humeur, activation, *etc*.) a déjà été mise en évidence dans d'autres domaines. Son intérêt dans le cadre de la préparation à un concours n'a toutefois fait l'objet d'aucune recherche. Enfin, durant l'année universitaire 2020-2021, nous avons conçu un jeu collectif basé sur le principe du « Trivial Pursuit », dont les questions portent sur le programme du concours. Les candidats ont participé eux-mêmes à la conception des questions et ont eu des espaces de jeu par équipe au cours de l'année de formation.

Durant chaque année, les étudiants en préparation à l'Agrégation se sont portés volontaires pour participer à la recherche. Leur expérience a été recueillie à l'aide d'un questionnaire en deux parties, faisant suite aux séquences proposées. La première consistait à évaluer quantitativement l'influence de chaque mode « d'agir ensemble » sur les émotions des candidats. La deuxième, qualitative, visait à recueillir avec un maximum de détails l'expérience émotionnelle associée aux moments les plus marquants vécus pendant les séquences, positivement ou négativement, pour en évaluer les effets sur l'engagement des étudiants.

Les résultats ont souligné l'influence positive du théâtre d'improvisation, de la musique et de l'intégration de jeux collectifs sur l'engagement émotionnel des candidats. Le théâtre d'improvisation, collectivement partagé, possède des atouts dans le cadre de la formation des enseignants, en raison de ses bénéfices sur les émotions ressenties (Felsman, Seifert et Himle, 2019). Comme dans le domaine de la préparation sportive, l'écoute de la musique peut contribuer à la performance et au bien-être (Karageorghis, et Priest, 2012). Enfin, le jeu par équipes, par les dimensions ludiques qu'il renferme, semble favorable à l'engagement et aux apprentissages (Griffin et Butler, 2004). Ces bénéfices étaient toutefois : (1) moins importants lors des séquences réalisées juste avant le concours ; (2) variables selon les étudiants ; (3) intimement liés aux choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Des pistes sont proposées pour revaloriser les dimensions artistiques, collectives et émotionnelles au sein d'une institution privilégiant habituellement les objets scientifiques et rationnels.

Felsman, P., Gunawardena, S. et Seifert, C. M. (2020). Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity*, 35.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Griffin, L.L. et Butler, J.I. (2004). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics Publishers.

Karageorghis, C. I. et Priest, D.-L. (2012a). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology, 5*(1), 44-66.

Abstract

The Sports Sciences and Physical Education Department (2SEP) of the Ecole Normale Supérieure (ENS) of Rennes offers training in the most competitive physical education teacher training in the country. This particularly demanding preparation for the competition can generate stress for candidates, which could affect their engagement. It therefore appears to be a particularly relevant laboratory for experimenting with various approaches intended to help students better cope with the pressure of performance. This communication traces three consecutive years during which several modes of "acting together" were tested in order to assess their influence on the emotional engagement (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004) of students.

During the 2018-2019 academic year, we offered candidates improvisation theater teams, with reference to the classic themes of the competition. This artistic practice consists of staging oneself spontaneously in front of an audience, without predefined text and without prior staging, according to a given time and the inspiration of a theme proposed by an arbitrator. In 2019-2020, we suggested that candidates adopt strategies related to the use of music, the positive influence of which on emotional processes (stress, anxiety, mood, activation, etc.) has already been highlighted. evidence in other areas. However, his interest in preparing for a competition has not been investigated. Finally, during the 2020-2021 academic year, we designed a team game based on the principle of "Trivial Pursuit", the questions of which relate to the competition program. The candidates themselves participated in the design of the questions and had team play spaces during the training year.

During each year, students preparing for the Aggregation volunteered to participate in the research. Their experience was collected using a two-part questionnaire, following the proposed sequences. The first was to quantitatively assess the influence of each mode of "acting together" on the emotions of the candidates. The second, qualitative, aimed to collect in as much detail as possible the emotional experience associated with the most significant moments experienced during the sequences, positively or negatively, in order to assess their effects on student engagement.

The results underlined the positive influence of improvised theater, music and the integration of group games on the emotional engagement of the candidates. Collectively shared improvisation theater has strengths in teacher training because of its benefits on feelings (Felsman, Seifert et Himle, 2019). As in the field of sports preparation, listening to music can contribute to performance and well-being (Karageorghis, et Priest, 2012). Finally, team play,

through the playful dimensions it contains, seems favorable to engagement and learning (Griffin et Butler, 2004). These benefits were, however: (1) less important during the sequences carried out just before the competition; (2) variable depending on the student; (3) closely linked to the didactic and pedagogical choices of the teacher. Ways are proposed to revalue the artistic, collective and emotional dimensions within an institution usually privileging scientific and rational objects.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Griffin, L.L. et Butler, J.I. (2004). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics Publishers.

Karageorghis, C. I. et Priest, D.-L. (2012). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology, 5*(1), 44-66.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, ormation et usages du numérique, Créations de dispositifs de formation, Engagement, Réussite académique

1. Introduction

1.1. Mener des expérimentations auprès des candidats à l'Agrégation

L'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Rennes propose une formation dans le domaine des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), qui prépare notamment au concours de l'agrégation externe d'éducation physique et sportive (EPS). L'année de préparation est particulièrement intéressante, exigeante et stressante. Dès lors, elle apparaît comme un laboratoire pertinent pour expérimenter des approches originales, susceptible d'aider les étudiants à réussir leur objectif, mais également à mieux vivre la pression de la performance. Plus précisément, pendant trois années, nous avons mis en place plusieurs modes d'agir ensemble afin d'évaluer leur influence sur l'engagement émotionnel (redricks, Blumenfeld et Paris, 2004) des candidats à l'agrégation au sein de cette préparation de haut-niveau.

1.2. Le théâtre d'improvisation comme mode d'agir ensemble

Le théâtre d'improvisation est une pratique artistique consistant à se mettre en scène spontanément face à un public, sans texte prédéfini et sans mise en scène préalable, selon un temps donné et l'inspiration d'un thème proposé par un arbitre. L'objectif consiste à développer dans l'instant une représentation individuelle ou collective, suscitant l'intérêt, la surprise ou l'émotion du public, afin d'obtenir son vote face à la prestation d'une autre équipe. La pratique du théâtre d'improvisation permet de constituer un espace de jeu et d'expérimentation de tous les instants, sans filet autre que la bienveillance de ceux qui participent. Ces dernières années, elle a émergé dans le cadre de la formation des enseignants, alors que les recherches ont globalement mis l'accent sur ses bénéfices concernant les émotions ressenties. Ces intérêts potentiels du théâtre d'improvisation nous conduisent à faire l'hypothèse que cette pratique pourrait être bénéfique dans le cadre d'une formation des enseignants particulièrement exigeante et compétitive.

1.3. L'usage de la musique au sein d'une préparation de haut niveau

L'écoute musicale joue trois fonctions principales pour les individus dans le contexte de la vie quotidienne : aider à réfléchir à leur trajectoire de vie ; permettre de se sentir connectés les uns aux autres pour un partage valeurs ; favoriser le divertissement et la régulation émotionnelle. Dans le domaine de la préparation sportive, l'utilisation de la musique a donné lieu à un nombre important d'études scientifiques (Karageorghis, et Priest, 2012). La musique est de plus en plus utilisée avec une visée d'optimisation de la performance, mais également en termes de bien-être et de santé. Selon les recherches scientifiques, la musique semble influer positivement sur les processus émotionnels (stress, anxiété, humeur, etc…), cognitifs (mémoire, attention, concentration, etc…), moteurs (agilité, coordination, mobilité, etc…) et énergétiques (par ex. la fatigue). La musique semble donc ouvrir à des implications pratiques pour les situations sportives, mais qui peuvent certainement être transposées dans d'autres domaines de performance tel la préparation à un concours, afin de participer de l'engagement émotionnel des candidats.

1.4. Construire et exploiter un jeu de cartes pour favoriser l'engagement émotionnel

L'utilisation du jeu semble avoir un potentiel particulièrement riche pour favoriser l'engagement émotionnel vers les apprentissages (Griffin et Butler, 2004). Le jeu est classiquement défini comme une action libre sentie comme fictive et située en dehors de la vie

courante, capable d'absorber totalement le joueur. Si l'exploitation du jeu dans le cadre de l'institution scolaire fait débat, force est de constater qu'il peut avoir des incidences positives sur l'engagement. Egalement, l'exploitation de jeux de cartes semble pertinente pour générer des modes d'agir ensemble. En effet, le jeu traduit et développe des dispositions psychologiques qui peuvent constituer d'importants facteurs de civilisation. Il existe de multiples catégories de jeux, dont celle des « jeux de cartes » qui passionnent à tous les âges, et qui peut aisément être utilisé dans le contexte scolaire ou universitaire. Au regard de ce potentiel éducatif souligné par différentes perspectives scientifiques (notamment Freud, Winnicott, Piaget, Wallon, Vigotsky), il semble intéressant d'exploiter le jeu dans le cadre de la préparation des candidats à l'Agrégation, dans une double visée d'apprentissage et de partage d'émotions au service du bien-être.

2. Objectif et méthode

L'objectif de ces trois recherches était d'étudier l'influence de plusieurs modes d'agir ensemble (séquence de théâtre d'improvisation, usage de la musique et de jeux de cartes) sur l'engagement émotionnel de candidats à l'Agrégation au sein d'une préparation de haut niveau. Nous nous inscrivons dans le cadre théorique de l'engagement (redricks, Blumenfeld et Paris, 2004), avec une focalisation sur la composante émotionnelle. Entre 2019 et 2022, les étudiants de trois promotions (n = 17) en préparation à l'Agrégation Externe d'EPS au département Sciences du Sport et Education Physique (2SEP) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Rennes, se sont portés volontaires pour participer à ces recherches.

En théâtre d'improvisation, deux séquences d'une durée de trois heures ont été proposées. Les thèmes étaient ancrés dans les grandes problématiques liées au système scolaire, qui constituent des socles des épreuves de l'Agrégation. Chaque temps d'improvisation donnait lieu à un échange collectif sur les prestations. Concernant l'écoute musicale, il s'agissait pour les candidats de réfléchir à une stratégie privilégiée d'intégration de la musique (écoute en travaillant / pendant un temps de détente / pendant une activité sportive / pendant un moment convivial / pendant les trajets, avant une épreuve, etc.). Cette stratégie d'intégration de la musique devait être stable sur chaque période de la préparation, mais pouvait évoluer d'une période à l'autre. Enfin, pendant l'année universitaire en cours, nous avons proposé aux étudiants de construire collectivement un jeu de cartes inspiré du « Trivial Pursuit », avec des questions correspondant aux différentes épreuves du concours de l'agrégation. Régulièrement, des séquences de jeu sont organisées, selon des modes d'agir ensemble variés.

Pour chaque expérimentation, un recueil de données d'expérience a été proposé sur la base d'un questionnaire en deux parties. La première, quantitative, consistait à évaluer l'influence de chaque mode d'agir sur les émotions des candidats. La deuxième, qualitative, visait à recueillir avec un maximum de détails l'expérience associée aux moments le plus marquants vécus pendant ces séquences originales, positivement ou négativement.

Le traitement des données a été réalisé en deux étapes. Premièrement, nous avons retranscrit les valeurs en réponse à la première question dans le logiciel Excel®, puis réalisé un graphique de type histogramme, afin de comparer la valence et l'intensité des émotions rapportées par les étudiants au cours de chaque année universitaire. A ces données quantitatives ont été adossés des extraits de témoignages d'étudiants, permettant d'apporter des pistes explicatives à leurs émotions déclarées.

Deuxièmement, nous avons traité les données obtenues grâce à la deuxième question en trois temps. Dans un premier temps, nous avons comptabilisé le nombre de moments à connotation positive et négative. Dans un deuxième temps, les réponses ont été retranscrites et ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique selon une approche inductive. Plus précisément, nous avons cherché à faire émerger le(s) inducteur(s) émotionnel(s) ayant déclenché l'émotion marquante ressentie par les étudiants lors des moments racontés. Pour chaque moment marquant, un ou plusieurs inducteurs ont été identifiés.

Dans un troisième temps, nous avons construit, de manière inductive, des catégories et des sous-catégories d'inducteurs en les regroupant selon leur degré de compatibilité. La robustesse de la catégorisation a été testée en demandant à un autre chercheur, expert en analyse de contenu, de classer les moments racontés dans les catégories élaborées. Ces étapes sont inspirées d'autres recherches centrées sur l'analyse de moments marquants vécues par des acteurs de l'éducation (par exemple, Petiot, Visioli et Desbiens, 2015).

3. Résultats et discussion

Les résultats soulignent l'influence positive du théâtre d'improvisation, de l'écoute de la musique et de l'intégration des jeux de cartes sur l'engagement émotionnel des candidats au concours. Pour les étudiants, l'intégration de ces pratiques a constitué un véritable espace de décompression susceptibles de les amener à mieux vivre la pression du concours. Les séquences ont constitué des moments de contagion émotionnelle participant à souder le groupe et même, selon certains étudiants, à alimenter une culture commune sur un mode

alternatif à ce qui est habituellement vécu ensemble dans le cadre d'une préparation au concours exigeante, et « robotisante ».

Au-delà des émotions, le théâtre d'improvisation peut favoriser l'acquisition de compétences utiles pour réussir un concours (qualité d'expression orale, maitrise des émotions, *etc*.) et pour mieux appréhender le face-à-face avec les élèves. Dès lors, proposer des modes d'agir ensemble dans le cadre du théâtre d'improvisation permet d'avoir une influence positive sur l'engagement émotionnel des étudiants préparant un concours (Visioli et Petiot, 2021).

En ce qui concerne les effets de la musique sur les étudiants qui préparent le concours, il est possible de souligner de nombreuses similitudes avec le domaine de la performance sportive. Les résultats montrent que l'utilisation de la musique peut jouer plusieurs fonctions partagées par les athlètes *(*Karageorghis, et Priest, 2012) : servir de divertissement, faciliter la motivation, réguler les émotions. Les candidats exploitent une grande diversité de stratégies d'utilisation de la musique, la principale ligne de choix portant sur les temps de travail et les temps hors-travail (trajets, repas…).

Enfin, en ce qui concerne la construction d'un jeu de cartes par les étudiants et son exploitation dans le cadre de modes d'agir ensemble variés, les résultats soulignent des influences sur la construction d'un sentiment d'appartenance. Egalement, les participants soulignent l'intérêt d'apprendre « par le jeu » comme modalité complémentaire dans le cadre d'une préparation à un concours comme celui de l'Agrégation.

Néanmoins, certains étudiants ont déclaré avoir ressenti des émotions plutôt neutres, et vécus des moments plus négatifs, notamment en théâtre d'improvisation. L'influence positive semble fondamentalement associée à la capacité de l'enseignant à réaliser des choix didactiques et pédagogiques susceptibles de déboucher sur des formes de pratiques adaptées aux étudiants. En effet, au-delà du potentiel de ces modes d'agir ensemble originaux, c'est avant tout en agissant sur les contraintes imposées aux participants qu'il est possible de maximiser leurs émotions positives et leur engagement. Par ailleurs, l'utilisation de la musique pose fondamentalement une question de pertinence, qui ne peut être résolue qu'en prenant en compte la singularité de chaque participant et de ses préférences personnelles. Enfin, l'enseignant doit rester vigilant et faire en sorte que l'intégration de ces expérimentations ne viennent pas concurrencer l'activité des candidats dans le cadre de la préparation au concours.

Alors que l'ENS apparaît logiquement comme un lieu de formation d'une élite à très forte dominante scientifique et rationnelle, ces résultats seront discutés en lien avec la place accordée à l'art, à la sensibilité et aux émotions dans la formation des normaliens. Ils renforcent l'idée selon laquelle la préparation à l'agrégation gagne à être pensée comme laboratoire pour tester des approches originales, susceptible d'aider les étudiants à réussir leur projet, mais aussi à mieux vivre cette année de concours particulièrement exigeante.

Références bibliographiques

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Griffin, L.L. et Butler, J.I. (2004). *Teaching Games for Understanding*. Human Kinetics Publishers.

Karageorghis, C. I. et Priest, D.-L. (2012). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part I). *International Review of Sport and Exercise Psychology, 5*(1), 44-66.

Petiot, O., Visioli, J. et Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 41-56.

Visioli, J. et Petiot, O. (2021). Théâtre d'improvisation et expérience émotionnelle en formation des enseignants : l'exemple des étudiants se préparant à l'Agrégation Externe d'EPS. *Recherche et Formation*.

Troisième communication

Analyse exploratoire des facteurs d'influence de la participation verbale d'étudiants universitaires libanais

J-F. Desbiens[1], A. Kozanitis[2], S. Amamou[3], C. Eid[5], M. Nehme[4], A. Ficani[4], P. Ghobril[4], G. Nseir[4] et F. Fadel[5]

1. aculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke, CRI PE (Québec, Canada).
2. Université du Québec à Montréal, Québec, Canada, CRIFPE.
3. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Québec, Canada).
4. Université Antonine, Liban.
5. The American Business School of Paris-IGS Group.

Résumé

Cette recherche a pour objet l'engagement en classe de personnes étudiantes universitaires libanais (PÉU). L'objectif poursuivi était d'explorer et de décrire les relations entre les caractéristiques personnelles (sexe, résultats scolaires, expérience académique) de PÉU et de leurs personnes formatrices universitaires (P U; sexe et styles d'interaction perçu), de l'environnement d'apprentissage (taille des groupes, type de programme) et la participation verbale (PV) en classe (engagement autorapporté) des ÉU. Quarante-neuf PFU (34 hommes,15 femmes) et 699 PÉU (360 hommes, 333 femmes) de deux campus d'une même université libanaise ont participé volontairement à cette recherche. Ces PFU et ces PÉU étaient engagées dans 49 activités pédagogiques réparties dans cinq programmes de formation (éducation physique, soins infirmiers, génie, publicité et gestion). Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire auto-rapporté validé comportant une échelle en cinq points (1 : ortement en désaccord à 5 ortement en accord). L'estimation de la fidélité est satisfaisante pour les trois échelles (PV : $Oméga_{ordinal}$ = ,78; Réaction : Glb = ,78; Ouverture : Glb = ,81). Une analyse par correspondances multiples (ACM) a été menée pour décrire les patrons d'associations entre variables. Les deux premières dimensions de l'ACM ont une inertie respective de 53,24 % et de 11,80 %. Les éléments reliés à l'environnement d'apprentissage (programme : 21,7 %; taille du groupe: 20,7 %) suivi d'un élément rattaché aux caractéristiques personnelles des PÉU (sexe: 12,0 %) et des PFU (sexe: 12,7 %) sont ceux

qui ont les plus fortes contributions sur la dimension 1 alors que sur la dimension 2, l'environnement d'apprentissage (programme : 30,1 %; taille du groupe : 22,0 %) et l'expérience scolaire des PÉU (semestre: 26,5 %) sont les éléments dont les contributions sont les plus importantes. Les programmes de génie sont ceux qui comptent les classes les plus nombreuses. Les activités dans ce programme sont principalement animées par des formateurs de sexe masculin et fréquentées par des ÉU du même sexe. Ce sont celles où la PV et les résultats académiques tendent à être les plus faibles et pour lesquelles sont rapportées des perceptions défavorables quant au style d'interaction des P U. En contrepartie, les activités des programmes de soins infirmiers et d'éducation physique suivis du programme de publicité tendent à être plus fréquemment animées par des PFU de sexe féminin et fréquentées par des ÉU du même sexe. Ces activités sont également celles pour lesquelles sont rapportées un degré d'engagement (PV) très élevé ainsi que des perceptions très favorables du style d'interaction des P U. Enfin, ces activités tendent à rassembler les PÉU dont les résultats académiques tendent à être élevés. L'engagement en classe des PÉU est un phénomène soumis à de multiples influences dont celles liées aux caractéristiques des acteurs ainsi qu'à l'environnement d'apprentissage. Des éléments tels que la taille des groupes, la culture dominante au sein des programmes et l'expérience scolaire des PÉU structurent fortement les occasions et la nature des interactions et, de ce fait, la participation verbale en classe universitaire.

Abstract

This research focuses on classroom engagement of Lebanese university students (US). The pursued goal was to explore, and describe the relationships between personal characteristics of US (sex, academic performance, academic experience) and their university educators (UE) (sex, perceived interaction styles), the learning environment (group size, program type) and verbal participation (VP) in the classroom (self reported engagement) of US. Forty-nine UE (34 men, 15 women) and 699 US (360 men, 333 women) from two campuses of the same Lebanese university voluntarily participated in this research. These UE and US were engaged in 49 educational activities across five training programs (physical education, nursing, engineering, advertising and management). Data were collected through a five-point scale validated self reported questionnaire (1: Strongly disagree to 5 Strongly agree). The reliability estimate is satisfactory for all three scales (VP: $Omega_{ordinal}$ =, 78; Reaction: Glb =, 78; Openness: Glb =, 81). A multiple correspondence analysis (MCA) was conducted to describe

the association patterns between the variables. The first two dimensions of the MCA have respective inertia of 53.24% and 11.80%. Elements related to the learning environment (program: 21.7%; group size: 20.7%) followed by an element related to personal characteristics of US (sex: 12.0%) and UE (sex: 12.7%) have the highest contributions on dimension 1; while on dimension 2, the learning environment (program: 30.1%; group size: 22.0%) and the US school experience (semester: 26.5%) are the elements whose contributions are most important. Engineering programs are those with the largest classes. Activities in these programs are mainly facilitated by male educators and attended by US of the same sex. They're the ones where VP and academic results tend to be the lowest and where unfavorable perceptions about the interaction style of UE are reported. On the other hand, the activities from the nursing and physical education programs, followed by the advertising program, tend to be more frequently led by female UE and frequented by US of the same sex. The activities from those programs are also those for which a very high level of engagement (VP) is reported as well as very favorable perceptions of UE' style of interaction. Finally, these activities tend to bring together US whose academic results tend to be high. US' classroom engagement is a phenomenon subject to multiple influences including those related to its actors' characteristics as well as the learning environment. Elements such as group size, the prevailing culture within programs, and US school experience strongly structure the opportunities and nature of interactions, and hence verbal participation in university classrooms.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Créations de dispositifs de formation, Engagement, Réussite académique

1. Mise en contexte

Malgré l'expérience récente de l'enseignement à distance en contexte de crise socio-sanitaire, la classe est demeurée un lieu socio-physique situé au cœur des activités d'enseignement en contexte universitaire. La construction d'une relation interpersonnelle entre les personnes formatrices universitaires (PFU) et les personnes étudiantes universitaires (PÉU) demeure l'un des aspects fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage (Lahtinen, 2008). Pour y arriver et vivre du succès dans leurs interactions, les PFU doivent développer des

habiletés interpersonnelles qui leur permettent de travailler efficacement avec les PÉU, de les traiter avec respect et de les aider à se développer en créant un climat d'approbation et de sécurité tout en étant sensibles à leurs besoins de même qu'à leurs motivations.

Plusieurs facteurs tels que la taille de la classe, le niveau de formation, les programmes ainsi que les comportements des PFU peuvent contribuer à définir le climat et influencer les niveaux d'engagement des PÉU durant les activités en classe (Tatum et al., 2013). Les perceptions des PÉU sont des déterminants importants de l'engagement et de la persévérance. Il ressort clairement que leur motivation peut être influencée par les attitudes et les comportements des professeurs de même que par les conditions d'apprentissage fournies.

2. Cadre théorique

Dans cette recherche, nous étudions l'engagement sous l'angle de la participation verbale (PV) en classe. Celle-ci désigne l'ensemble des échanges verbaux qui se déroulent en classe et qui sont destinés à être entendus par l'ensemble du groupe classe ou un sous-ensemble de celui-ci. Cette étude s'effectue selon une approche sociocognitive qui conçoit le comportement humain comme étant le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. Le modèle d'analyse de la PV qui est utilisé amène les chercheurs à considérer les interactions entre des variables d'ordre cognitif, comportemental et environnemental.

3. Objectifs

L'objectif poursuivi dans cette communication est de décrire les relations entre les caractéristiques personnelles (sexe, résultats scolaires, expérience académique) de PÉU et de leurs P U (sexe et styles d'interaction perçu), de l'environnement d'apprentissage (taille des groupes, type de programme) et la participation verbale (PV) en classe (engagement autorapporté) des PÉU.

4. Méthodologie

Quarante-neuf personnes formatrices universitaires (PFU) et 699 personnes étudiantes universitaires (ÉU) de deux campus d'une même université libanaise ont participé volontairement à cette recherche. Ces PFU (34 hommes et 15 femmes) et ces ÉU (360 hommes et 333 femmes) étaient engagées dans au moins une des 49 activités de formation réparties dans cinq programmes de formation (éducation physique, soins infirmiers, génie, marketing et gestion) échantillonnées. Cette recherche a consisté à recueillir des données par

le biais d'un questionnaire auto-rapporté validé (Kozanitis et Chouinard, 2008). Dans la première partie consacrée aux données sociodémographiques, cet instrument a permis de documenter l'âge, le sexe, le programme fréquenté, leur expérience scolaire (semestre) et la moyenne académique des ÉU répondants. Dans sa seconde partie, ce questionnaire a permis de documenter l'engagement en classe des ÉU sous l'angle de la PV et leur perception du style d'interaction des P U. Ces perceptions ont été ordonnées sur une échelle en 5 points (1 : ortement en désaccord à 5 ortement en accord). Le style d'interaction est défini par les dimensions d'ouverture et de réaction. La première correspond à l'attitude générale de l'enseignant à l'endroit des questions provenant des étudiants en classe alors que la seconde a plutôt trait à des attitudes spécifiques qui dénotent des comportements d'intérêt à l'endroit d'un étudiant qui pose des questions ou qui intervient verbalement en classe. L'estimation de la fidélité des échelles de PV ($Oméga_{ordinal}$ = ,78; $\alpha_{Cronbach\ ordinal}$ = ,78), d'ouverture (Glb = ,81 $\alpha_{Cronbach\ ordinal}$ = ,83) et de réaction (Glb = ,78; $\alpha_{Cronbach\ ordinal}$ = ,81) s'est avérée satisfaisante dans la perspective exploratoire de ce travail. L'analyse des données a consisté en une analyse des correspondances multiples (ACM). Elle a été menée pour décrire les patrons d'associations statistiques entre les variables ordinales et nominales dans un petit espace dimensionnel et apprécier la proportion d'inertie expliquée par les deux premières dimensions.

5. Résultats

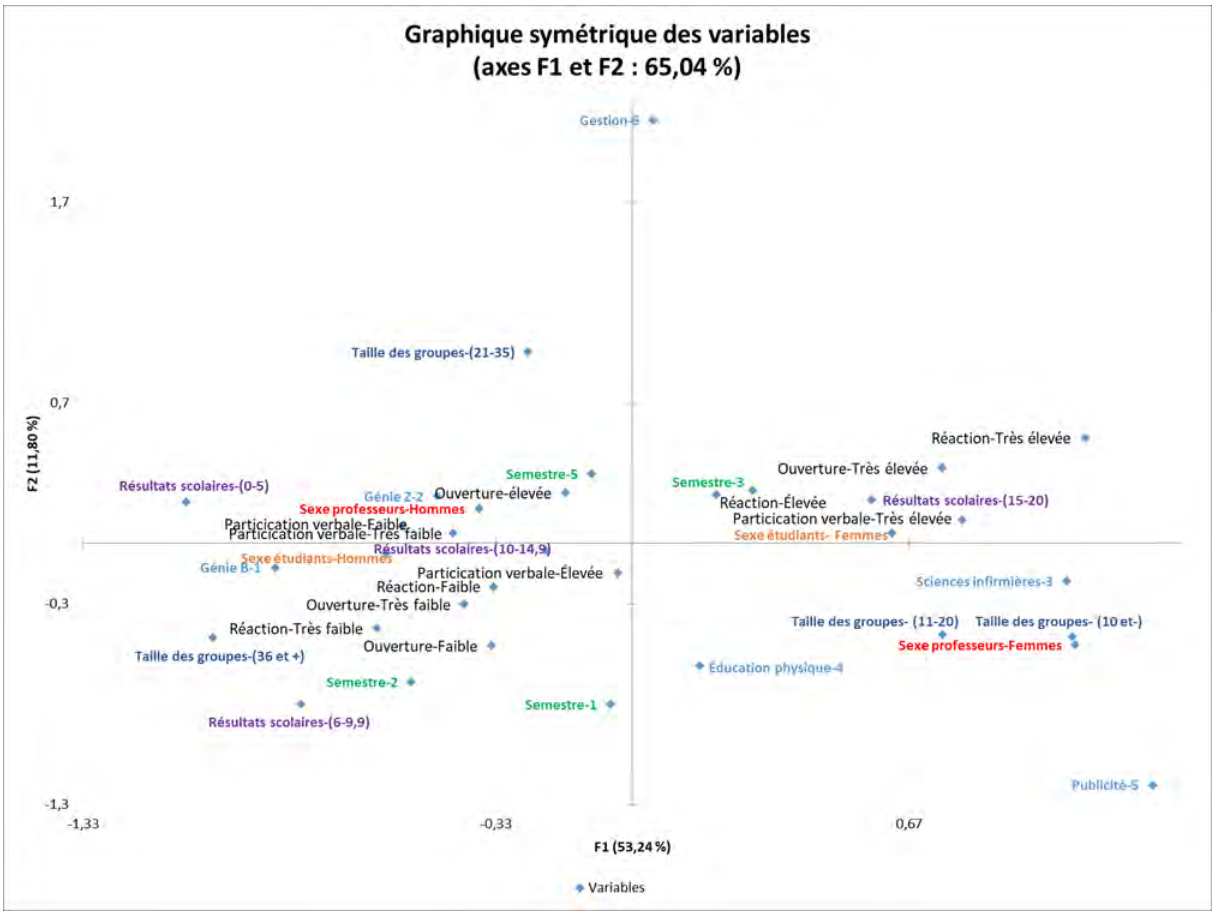
Le tableau 1 identifie les variables dont les contributions sont supérieures ou égales à 10 % sur les deux premières dimensions de l'ACM. La première a une inertie de 53,24 % alors que celle de la seconde s'élève à 11,80 %. Comme il est possible de le constater, les éléments reliés à l'environnement d'apprentissage (programme : 21,7 %; taille du groupe: 20,7 %) suivi d'un même élément rattaché aux caractéristiques personnelles des ÉU (sexe: 12,0 %) et des PFU (sexe: 12,7 %) sont ceux qui affichent les plus fortes contributions sur la dimension 1. Sur la dimension 2, deux variables liées à l'environnement d'apprentissage (programme : 30,1 %; taille du groupe : 22,0 %) et une associée à l'expérience scolaire des ÉU (semestre: 26,5 %) ressortent comme les éléments dont les contributions sont les plus importantes.

Tableau 1. Contribution (Ctr) et qualité de la représentation (Cos^2) des variables les plus influentes (≥ 10,0 %) de chacune des deux principales dimensions de l'ACM

Variables	Dimension 1 (53,24 %)		Dimension 2 (11,80 %)	
	Ctr (%)	Cos^2	Ctr (%)	Cos^2
1. Programme	21,7	,000-,350	30,1	,007-,455
2. Taille du groupe	20,7	,031-,394	22,0	,049-,441
3. Sexe PFU	12,7	,398-,398	< 10,0	---
4. Sexe ÉU	12,0	,375-,375	< 10,0	---
5. Semestre	< 10,0	---	26,5	,009-,308

Tel que l'indique la figure 1, les programmes de génie sont ceux qui tendent à offrir les classes les plus nombreuses. Les activités dans ce programme sont principalement animées par des formateurs de sexe masculin et sont fréquentées par des ÉU du même sexe. Les activités de ces programmes à vocation technoscientifique sont celles où la PV et les résultats académiques tendent à être les plus faibles et pour lesquelles sont rapportées les perceptions les moins favorables quant au style d'interaction des P U que se soit en début ou en fin de formation.

Figure 1. Représentation symétrique des patrons d'associations entre les modalités des variables liées aux caractéristiques personnelles des étudiants universitaires et des personnes formatrices universitaires, à l'environnement d'apprentissage et à l'engagement en classe.



En contrepartie, les activités des programmes de soins infirmiers et d'éducation physique suivis du programme de publicité, relevant des domaines de la santé et des sciences humaines, tendent à être plus fréquemment animées par des PFU de sexe féminin et fréquentées par des ÉU du même sexe. Ces activités sont également celles pour lesquelles sont rapportées un degré d'engagement en classe (participation verbale) très élevé ainsi que des perceptions très favorables du style d'interaction des P U surtout à mi-parcours de la formation. Enfin, ces activités tendent à rassembler les ÉU dont les résultats académiques tendent à être élevés.

6. Discussion

Comme l'illustre cette communication, l'engagement en classe des PÉU examiné sous l'angle de la PV est un phénomène soumis à de multiples influences dont celles liées aux caractéristiques des acteurs en présence ainsi qu'à l'environnement d'apprentissage. Ce constat rejoint les propos de Tatum et al., (2013) présenté en introduction. Dans la présente recherche, des éléments tels que la taille des groupes, les programmes, le niveau d'expérience scolaire des PÉU et le sexe des PÉU ainsi que des PFU semblent assez fortement structurer les occasions et la nature des interactions et, de ce fait, la participation verbale en classe universitaire. Comme la variable programme est celle qui a la plus forte contribution sur les dimensions 1 et 2 de l'ACM, nous pensons qu'il y a lieu d'étudier plus attentivement son influence sur l'engagement des PÉU en classe puisqu'il semble que les programmes sont imprégnés de cultures et d'usages ancrés dans des traditions pédagogiques qui peuvent contribuer à définir des manières d'enseigner, d'interagir et de participer en classe (Cundell et Pierce, 2009; Lindblom-Ylänne et al. (2006). Comment et à quelles conditions des formations en pédagogie universitaire peuvent-elles amener les PFU à faire évoluer leurs méthodes pédagogiques vers des formes plus participatives, plus engageantes ?

Références bibliographiques

Cundell, D. et Pierce, J. D. (2009). Factors influencing undergraduate student-teacher interaction. *Journal of College Science Teaching*, *mai-juin*, 33-37.

Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2008). Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale en classe universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *34* (3), 711-728.

Lahtinen, A. (2008). University Teachers' Views on the Distressing Elements of Pedagogical Interaction. Scandinavian Journal Of Educational Research, 52 (5), 481-493. doi:10.1080/00313830802346363

Lindblom-Ylänne, S., Keith Trigwell, K., Nevgi, A. et Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, *31* (3), 285-298, DOI: 10.1080/03075070600680539

Tatum, H. E., Schwartz, B. M., Schimmoeller, P. A., et Perry, N. (2013). Classroom Participation and Student- Faculty Interactions: Does Gender Matter? *Journal Of Higher Education*, *84* (6), 745-768.

Quatrième communication

Isolement résidentiel, sentiment de solitude et engagement d'étudiants STAPS dans la formation à distance : quand « agir ensemble » devient impossible

Oriane Petiot[1], Jean-François Desbiens[2] et Jérôme Visioli[3]

[1] Enseignante agrégée d'EPS, Université Rennes 2, VIPS[2], oriane.petiot@univ-rennes2.fr

[2] Professeur titulaire, Université de Sherbrooke (Québec), CRIFPE, Jean-Francois.Desbiens@USherbrooke.ca

[3] Enseignant agrégé d'EPS, Université Rennes 2, VIPS[2], jerome.visioli@univ-rennes2.fr

Résumé

Dans une allocution télévisée diffusée en octobre 2020, le président de la république française Emmanuel Macron a annoncé le début d'un deuxième confinement visant à contrer l'épidémie de Covid-19. Celui-ci a entrainé le basculement à distance des enseignements dispensés dans le cadre universitaire jusqu'en décembre 2020. Comme dans la majorité des filières universitaires, les étudiants inscrits en STAPS ont donc terminé le semestre en suivant uniquement des cours en ligne, confinés chez eux et relativement isolés socialement. Plusieurs études publiées suite au confinement ont alors mis en évidence l'impact négatif de l'isolement social sur les étudiants (Leal Filho, Wall, Rayman-Bacchus, Mifsud, Pritchard, Orlovic Lovren, Farinha, Petrovic et Balogun, 2021), et particulièrement sur leur engagement dans leurs études.

L'objectif de cette recherche était d'analyser les relations entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude et l'engagement perçu d'étudiants en STAPS dans la formation à distance. Plus précisément, il s'est agi : (1) d'identifier le degré d'isolement résidentiel des étudiants en recensant objectivement leur lieu de vie durant le confinement ; (2) de renseigner de manière inductive l'impact du sentiment de solitude sur l'engagement, du point de vue des étudiants ; (3) de mesurer quantitativement les perceptions des étudiants au sujet de leur engagement comportemental, cognitif et émotionnel dans la formation à distance ; (4) d'établir graphiquement les associations entre isolement résidentiel, sentiment de solitude, et engagement perçu.

1237 étudiants de STAPS inscrits de la Licence 1 au Master 2 se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Leur expérience a été analysée à l'aide d'un questionnaire en trois volets. Le premier visait notamment à identifier le lieu de vie durant le confinement (isolement résidentiel). Le second portait sur les éléments ayant favorisé ou diminué l'engagement, afin d'identifier la place des relations sociales et du sentiment de solitude dans les propos des étudiants. Le troisième a été conçu à partir d'intitulés issus du modèle de l'engagement scolaire proposé par Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004).

Les résultats sont structurés en quatre parties : (1) concernant l'isolement résidentiel, seulement 115 étudiants, soit 9,30 % des participants, ont habité seuls durant cette période ; (2) 67,3 % des étudiants ont déclaré que le sentiment de solitude faisait partie des trois éléments ayant le plus nui à leur engagement ; (3) la formation à distance associée au confinement a eu un impact très négatif sur l'engagement des étudiants, en particulier sur le plan cognitif ; (4) l'analyse par correspondances multiples a révélé que les étudiants ayant vécu seuls durant le confinement avaient aussi cité le sentiment de solitude comme l'un des trois éléments ayant le plus nui à leurs engagement. Ce sont aussi eux qui ont rapporté les perceptions les plus défavorables de la formation à distance, quelle que soit le type d'engagement.

Ces résultats seront discutés en relation avec les précédentes études portant sur le contexte inédit lié à l'épidémie de Covid-19, et avec les risques liés à l'avènement du « tout numérique » à l'université.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Orlovic Lovren, V., Farinha, C., Petrovic, D. J. et Balogun, A.-L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21.

Abstract

In a televised address broadcast in October 2020, the French President Emmanuel Macron announced the begenning of a second confinement against Covid-19 epidemic. This decision

resulted in the remote switching of the teaching provided in the university framework until December 2020. As in the majority of university courses, the students registered in STAPS therefore ended the semester by following only online courses, confined at home and socially isolated. Several studies published following the confinement then highlighted the negative impact of social isolation on students, especially on their engagement in studies.

The objective of this research was to analyze the relationships between residential isolation, feelings of loneliness and the perceived engagement of STAPS students in distance learning. More precisely, it involved: (1) identifying the degree of residential isolation of the students by objectively listing their place of life during the confinement; (2) to inductively inform the impact of the feeling of loneliness on engagement, from the perspective of the students; (3) to quantitatively measure students' perceptions about their behavioral, cognitive and emotional engagement in distance learning; (4) to graphically establish the associations between residential isolation, feeling of loneliness, and perceived engagement.

1237 STAPS students from License 1 to Master 2 participated in this research. Their experience was analyzed using a three-part questionnaire. The first aimed to identify the place of life during confinement (residential isolation). The second focused on the elements that favored or diminished engagement, in order to identify the place of loneliness in the students' perceptions. The third was designed using headings taken from the school engagement model proposed by Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004).

The results are structured in four parts: (1) regarding residential isolation, only 115 students, or 9.30% of participants, lived alone during this period; (2) 67.3% of students said feelings of loneliness was one of the three things that most affected their engagement; (3) distance learning associated with confinement had a very negative impact on student engagement, especially cognitively; (4) Multiple correspondence analysis found that students who lived alone during confinement also cited feelings of loneliness as one of the three things that most affected their engagement. They are also the ones who reported the most unfavorable perceptions of distance learning, regardless of the type of engagement.

These results will be discussed in relation to previous studies on the unprecedented context linked to the Covid-19 epidemic, and with the risks associated with the advent of "all digital" at the university.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Orlovic Lovren, V., Farinha, C., Petrovic, D. J. et Balogun, A.-L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Conditions sociales, Interactions individuels/collectifs, Formation et usages du numérique

1. Introduction

Dans une allocution télévisée diffusée le 28 octobre 2020, le président de la république française Emmanuel Macron a annoncé le début d'un deuxième confinement visant à contrer l'épidémie de Covid-19. Deux jours plus tard, les Français pouvaient sortir de chez eux uniquement munis d'une attestation dérogatoire. Le confinement, qui s'est étendu jusqu'au 15 décembre 2020, a entrainé le basculement à distance des enseignements dispensés dans le cadre universitaire. Les étudiants ont donc terminé le semestre en suivant uniquement des cours en ligne, confinés chez eux et relativement isolés socialement.

1.1. Isolement résidentiel et sentiment de solitude

Selon un rapport de la Fondation de France, intitulé « 10 ans d'observation de l'isolement relationnel : un phénomène en forte progression », publié en 2020, 14 % des Français âgés de 15 ans et plus sont en situation d'isolement. Depuis 2010, une hausse progressive et continue de ce phénomène est donc à noter. Selon Pan Ké Son (2003), l'isolement renvoie à une absence ou à un nombre restreint de contacts interpersonnels avec des personnes extérieures au ménage. Cette notion réfère donc à une carence objective de contacts sociaux, qui peut être mesurée en examinant notamment si une personne vit seule. Cet indicateur spécifique renvoie à l'isolement résidentiel. Le sentiment de solitude, quant à lui, peut être considéré comme le volet psychologique de l'isolement. Il s'agit de l'insatisfaction d'un individu en relation avec la qualité des rapports sociaux qu'il entretient. Ainsi, l'isolement résidentiel et le sentiment de solitude se distinguent, nécessitent d'être analysés à partir d'indicateurs différents (objectifs

pour le premier, et subjectifs pour le second), et peuvent entretenir des liens ambivalents. Si un étudiant vit seul durant le confinement, il ne ressentira pas nécessairement un sentiment de solitude. A l'inverse, la solitude peut survenir chez des étudiants vivant chez leurs parents ou en collocation à l'occasion du confinement.

1.2. Isolement, solitude et engagement des étudiants durant la pandémie

Les études publiées suite à la période de confinement ont révélé des conséquences délétères sur la santé mentale des étudiants, en soulignant une augmentation du stress, mais aussi sur leurs habitudes de vie, en mettant en évidence une augmentation de leur consommation d'alcool. Certains auteurs ont explicitement analysé l'impact de l'isolement social imposé par la pandémie de Covid-19 sur les étudiants et les équipes d'enseignants (Leal Filho, Wall, Rayman-Bacchus, Mifsud, Pritchard, Orlovic Lovren, Farinha, Petrovic et Balogun, 2021). Ces auteurs, qui ont recueilli 711 questionnaires provenant de 41 pays, ont conclu que la majorité des répondants ont souffert du manque d'interaction sociale. Plus rarement, les études ont investigué l'impact de cette période sur l'engagement des étudiants, notamment pour comprendre les éléments qui l'ont influencé. La sensation d'être entouré, intégré à un groupe de pairs, est en effet habituellement favorable à l'engagement dans les études, qui désigne la capacité à investir du temps et des efforts sur la durée du programme. L'engagement étudiant est indissociablement comportemental (persévérance et participation active), cognitif (concentration, investissement mental consacré à une tâche) et émotionnel (affects et intérêt manifestés) (Fredricks*,* Blumenfeld et Paris, 2004).

1.3. Objet de recherche

L'objectif de cette recherche était d'analyser les relations entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude et l'engagement perçu d'étudiants en STAPS dans la formation à distance. Nous souhaitons contribuer à une meilleure connaissance du point de vue de ces étudiants au profil hétérogène, dans la continuité des travaux réalisés précédemment au sujet des éléments qui régissent l'engagement. Ainsi, les étudiants en STAPS considèrent que « savoir être en relation » constitue une compétence essentielle à développer par les enseignants (Roux-Pérez, 2006), et attachent une importance considérable à la proximité entre l'enseignant et l'étudiant en classe (Visioli et Petiot, 2021). Quels sont, alors, les liens entre l'isolement résidentiel, le sentiment de solitude imposé en période de confinement, et l'engagement dans la formation à distance ? Il s'est agi : (1) d'identifier le degré d'isolement résidentiel des étudiants en recensant objectivement leur lieu de vie durant le confinement ;

(2) de renseigner de manière inductive l'impact du sentiment de solitude sur l'engagement, du point de vue des étudiants ; (3) de mesurer quantitativement les perceptions des étudiants au sujet de leur engagement comportemental, cognitif et émotionnel dans la formation à distance ; (4) d'établir graphiquement les associations entre isolement résidentiel, sentiment de solitude, et engagement perçu.

2. Méthode

1237 étudiants en STAPS inscrits de Licence 1 au Master 2 se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Ils étaient inscrits au sein d'une université française et répartis entre deux campus. A la fin du confinement d'octobre à décembre 2020, ils ont été invités à remplir un questionnaire en trois volets.

2.1. Volet « isolement résidentiel »

Un premier volet portait sur des questions destinées à recueillir des informations factuelles sur chaque étudiant : sexe, âge, niveau de formation, et situation durant le confinement. Concernant ce dernier élément, il s'agissait d'identifier le lieu de vie des étudiants pour mesurer leur isolement résidentiel, mais aussi le vécu général de cette période et le leur degré de respect autorapporté des règles (Tableau 1).

Tableau 1. Intitulés relatifs à la situation durant le confinement

Isolement résidentiel	Vécu du confinement	Respect des règles
Durant le confinement, j'ai vécu : 1. Chez mes parents / ma famille 2. En colocation / en couple 3. Seul dans mon logement	J'ai bien vécu le confinement : 1. Pas du tout d'accord 2. Plutôt pas d'accord 3. Plutôt d'accord 4. Tout à fait d'accord	Durant le confinement, j'ai respecté les règles imposées par le gouvernement : 1. Pas du tout d'accord 2. Plutôt pas d'accord 3. Plutôt d'accord 4. Tout à fait d'accord

Sur la base de ces renseignements, nous avons réalisé des statistiques descriptives permettant de mesurer l'isolement résidentiel.

2.2. Volet « sentiment de solitude »

Le sentiment de solitude a été identifié grâce à un questionnaire qualitatif constitué de deux questions ouvertes. La première a consisté à recueillir les trois éléments ayant eu le plus d'effets positifs l'engagement dans la formation à distance. La seconde, à l'inverse, questionnait les étudiants sur les trois éléments ayant le plus nui à leur engagement. Cette

méthode d'analyse ouverte visait à ne pas induire *a priori* de lien entre la solitude et l'engagement perçu. Les réponses des étudiants ont fait l'objet d'une analyse par catégorisation inductive destinée à identifier la place des relations sociales (question 1) et du sentiment de solitude (question 2) dans les propos des étudiants.

2.3. Volet « engagement »

Le volet portant sur l'engagement a consisté à demander aux étudiants s'ils s'estimaient « Pas du tout d'accord (1) », « Plutôt pas d'accord (2) », « Plutôt d'accord (3) » ou « Tout à fait d'accord (4) » avec six intitulées formulés en référence aux trois types d'engagement définis par Fredricks *et al*. (2004). Pour chaque type d'engagement – comportemental, cognitif et émotionnel –, deux intitulés d'une valence positive et négative ont été élaborés (Tableau 2). Ces éléments ont fait l'objet d'analyses statistiques destinées à mesurer l'engagement perçu par les étudiants dans la formation à distance.

Tableau 2. Présentation des six intitulés du questionnaire « Mon engagement dans la formation à distance »

Type d'engagement	Valence positive	Valence négative
Comportemental	« La formation à distance m'a donné envie de participer aux enseignements avec plus d'efforts que s'ils avaient été proposés en présentiel » (ENGCPT+)	« La formation à distance a eu un impact négatif sur ma persévérance à participer à la formation » (ENGCPT-)
Cognitif	« La formation à distance a favorisé ma concentration dans le travail » (ENGCOG+)	« La formation à distance a eu des effets négatifs sur mon investissement mental dans le travail » (ENGCOG-)
Emotionnel	« J'ai pris du plaisir à suivre la formation à distance » (ENGEMO+)	« La formation à distance a diminué mon intérêt pour les enseignements » (ENGEMO-)

2.4. Mise en relation de l'isolement, du sentiment de solitude et de l'engagement

Nous avons cartographié les patrons d'associations statistiques entre les variables investiguées, à l'aide d'une analyse par correspondances multiples (ACM). Les variables mises en relation ont trait à l'engagement (Tableau 2), à la situation durant le confinement (incluant l'isolement résidentiel) et au sentiment de solitude. Le Tableau 3 propose une définition de ces variables présentes dans l'ACM.

Tableau 3. Définition des variables incluses dans l'ACM, liées à l'isolement résidentiel et au sentiment de solitude

Code	Définition
Isolement résidentiel-1	Les étudiants ont vécu chez leurs parents / leur famille durant le confinement.
Isolement résidentiel-2	Les étudiants ont vécu en colocation durant le confinement.
Isolement résidentiel-3	Les étudiants ont vécu seuls durant le confinement.
Solitude-1	Les étudiants ont cité le manque de relations sociales comme un des trois éléments ayant le plus diminué leur engagement.
Solitude-2	Les étudiants n'ont pas cité le manque de relations sociales comme un des trois éléments ayant le plus diminué leur engagement.

Les variables dont la contribution par dimension était égale ou supérieure à 10,0 % (100 % \ 10 variables = 10,0 % \ variable) ont été considérées comme plus influentes tandis que celles ayant moins de 10,0 % ont été considérées moins influentes.

3. Résultats

3.1. L'isolement résidentiel des étudiants

Plus des trois quarts des étudiants (76,56 %) ont résidé chez leurs parents ou dans leur famille durant la période du confinement. Seulement 115 étudiants, soit 9,30 % des participants, ont habité seuls durant cette période. Concernant la variable « vécu du confinement », nous avons constaté que les réponses étaient assez partagées. Un peu plus de la moitié des participants ont exprimé une expérience plutôt négative du confinement. Enfin, seulement 12 étudiants, soit moins de 1 % des répondants, s'estiment totalement en désaccord avec l'intitulé : « j'ai respecté les règles imposées par le gouvernement ».

3.2. Le sentiment de solitude des étudiants

67,3 % des étudiants ont déclaré que le manque de relations sociales faisait partie des trois éléments ayant le plus nui à leur engagement. Ces étudiants ont évoqué une « sensation de solitude », d'être « livré à soi-même », un « manque de contacts directs », et de « rapports humains ». Un étudiant de Licence 2 a par exemple précisé : « *la formation à distance pour moi c'est de la solitude, beaucoup de stress et de moins en moins de motivation* ». Chez ces étudiants ce sentiment de solitude a généré un véritable mal-être : « *le manque d'interactions m'a mis dans une détresse psychologique importante* » (étudiant de L2). Un étudiant de L1 a

résumé cette idée en affirmant : « *on a le moral au plus bas en particulier à cause de ce sentiment de solitude* ».

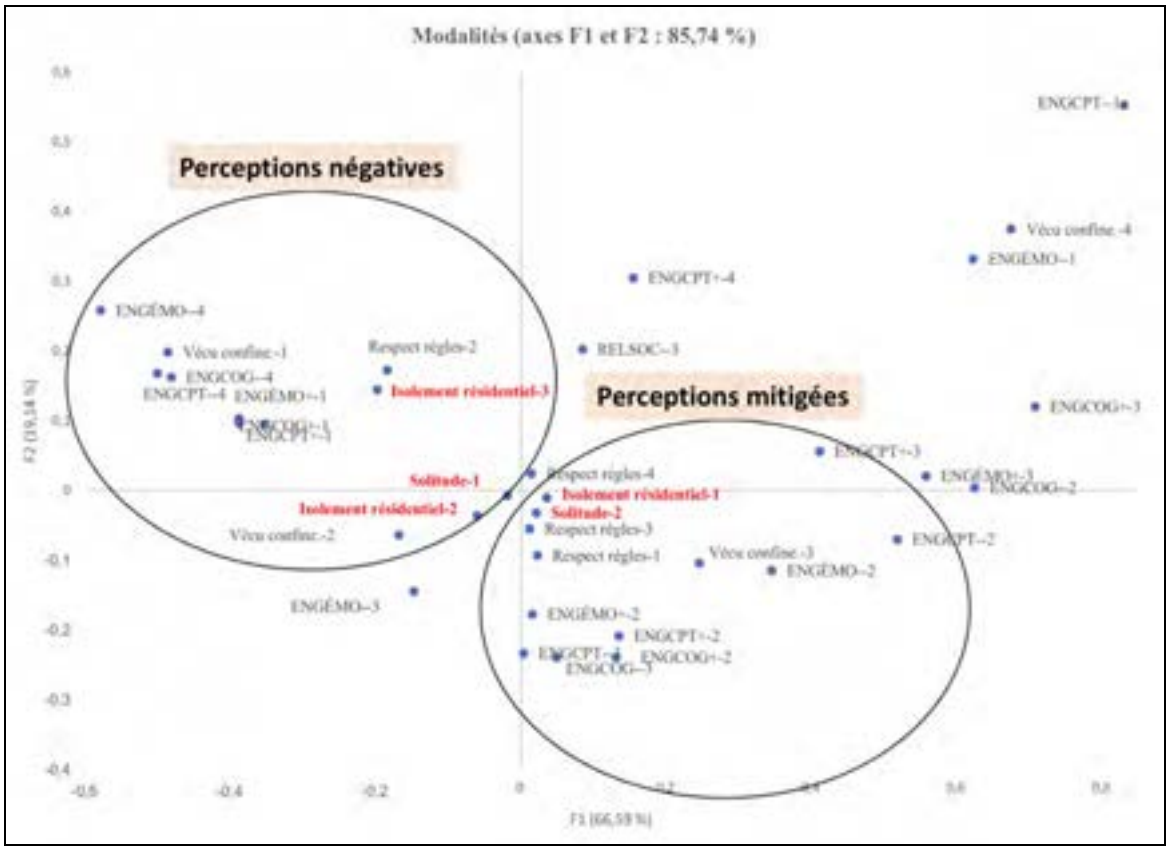
3.3. L'engagement des étudiants

Concernant l'engagement comportemental, près des trois quarts des étudiants (n = 907 ; 73,3 %) se sont dit « plutôt » ou « tout à fait » en désaccord avec le fait que la formation à distance leur a donné envie de participer avec plus d'efforts que si les cours s'étaient déroulés en présentiel. Concernant l'engagement cognitif, les étudiants se sont massivement déclarés en désaccord avec l'affirmation voulant que la formation à distance ait favorisé leur concentration. Quasiment un étudiant sur deux s'est même estimé « pas du tout d'accord » avec cette affirmation. Concernant l'engagement émotionnel, moins de 4 % des étudiants sont « tout à fait d'accord » avec le fait d'avoir pris du plaisir à suivre la formation à distance.

3.4. Mise en relation de l'isolement, du sentiment de solitude et de l'engagement

L'analyse par correspondances multiples a révélé que les étudiants ayant déclaré avoir mal vécu le confinement (Vécu confine-1) étaient aussi ceux qui vivaient seuls (Isolement résidentiel-3) et qui avaient eu tendance à déroger aux règles gouvernementales (Respect règles-2). Ces étudiants ont aussi rapporté les perceptions les plus défavorables de leur engagement dans la formation à distance (par exemple, ENGEMO+-1), et ont attribué au manque de relations sociales les effets les plus négatifs sur leur engagement (Solitude-1). Cette association de variables révèle une cohérence forte entre isolement résidentiel, sentiment de solitude et engagement perçu dans la formation à distance (Figure 1).

Figure 1. Analyse par correspondances multiples



4. Discussion

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche révèlent que le contexte inédit lié à l'épidémie de Covid-19 a fortement pesé sur l'engagement des étudiants en STAPS dans la formation à distance. Une association claire entre l'isolement résidentiel des étudiants, leur sentiment de solitude, et leur engagement perçu dans la formation à distance a été mise en évidence. Ces conclusions constituent une alternative complémentaire aux recherches ayant contribué à mieux comprendre l'impact de l'isolement social sur les étudiants (Leal Filho *et al*., 2021), et particulièrement sur leur engagement. Notre recherche possède en outre comme atout d'allier le recueil d'un nombre important de réponses (1237 participants) et un volet qualitatif permettant de saisir l'expérience des étudiants. Des limites, appelant à des perspectives de recherche complémentaires, seront formulées.

Avant même que soit décrété le second confinement, l'écrivain Philippe orest publiait un essai intitulé « *L'Université en première ligne. A l'heure de la dictature numérique* » (2020). Il y tirait la sonnette d'alarme concernant l'instauration du « tout numérique » à l'université.

La crise du Covid-19 accentue selon lui des évolutions déjà engagées concernant la place du numérique dans les apprentissages, au détriment des échanges en face-à-face, en particulier en ce qui concerne la relation pédagogique. Le distanciel ne serait donc pas qu'une parenthèse, mais plutôt le point d'orgue d'une évolution plus profonde et amorcée depuis plusieurs années, que notre étude contribue à questionner. Dans cette perspective, notre étude met l'accent sur les risques associés au « tout numérique » à l'université.

Références bibliographiques

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109.

Leal Filho, W., Wall, T., Rayman-Bacchus, L., Mifsud, M., Pritchard, D. J., Orlovic Lovren, V., Farinha, C., Petrovic, D. J. et Balogun, A.-L. (2021). Impacts of COVID-19 and social isolation on academic staff and students at universities: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21.

Pan Ké Shon, J.-L. (2003). Isolement relationnel et mal-être. *nsee r emière*, *931*.

Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Staps*, *3*(3), 57-69.

Visioli, J., et Petiot, O. (2021). Les inducteurs émotionnels des étudiants STAPS liés à leur « meilleur enseignant d'EPS » lorsqu'ils étaient élèves dans le secondaire : un moyen de comprendre l'engagement à devenir enseignant ? *eJIRIEPS*, *48*, 48-75.

Formation aux pratiques collaboratives en santé : analyse d'un dispositif pédagogique tridisciplinaire en formation initiale durant la période pandémique: Médecin, Kinésithérapeute, Ostéopathe

Sarah Nouwynck[1], Quentin Vanderhofstadt[2], Maxime Etenaille[3], Francisco Felgueroso-Bueno[2], Jessica Mellier[3], Pierre-Joel Schellens[2], Joachim Van Cant[4], Benoit Beyer[4]

1. Centre d'appui pédagogique, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique, sarah.nouwynck@ulb.be
2. Département de Médecine Générale, Faculté de Médecine, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique
3. Département d'Ostéopathie, Faculté des Sciences de la Motricité, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique
4. Département de kinésithérapie et réadaptation, Faculté des Sciences de la Motricité, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique

Résumé - Fr

Devenue incontournable en santé, la collaboration interprofessionnelle conditionne la qualité des soins prodigués aux patients. Dès lors, le développement des compétences collaboratives s'impose dans les programmes de formation des soignants. Dans le contexte de pandémie, un dispositif de formation à l'interprofessionnalisme a été conçu et adapté par une équipe pluridisciplinaire impliquant trois professions de santé : kinésithérapie, ostéopathie et médecine. Le dispositif place les étudiants en situation d'apprentissage actif et collaboratif visant la co-construction de connaissances sur les rôles des professionnels et l'expérimentation de l'interdépendance professionnelle.

Le dispositif prévoit plusieurs activités synchrones et asynchrones : une analyse individuelle de trois consultations filmées d'un patient avec chaque professionnel; une analyse comparative des rôles professionnels en groupe pluridisciplinaire; la co-construction d'un cas clinique illustrant la complémentarité des soins.

La cohérence interne du dispositif a été évaluée à partir de l'analyse des productions de groupes et les résultats des questionnaires d'évaluation complétés par les étudiants.

L'analyse des données quantitatives et qualitatives révèle des indices qui permettent de penser que le dispositif contribue efficacement au développement de connaissances partagées sur les rôles de chaque professionnel. En revanche, certains obstacles persistent dans le développement d'une perspective commune et interdisciplinaire des soins prodigués par les trois professionnels à un patient. Malgré un

taux de satisfaction important, le distanciel est décrit par les étudiants comme un frein à la participation active.

La mise en perspective des résultats a permis de dégager des pistes de régulation réalistes au niveau des supports d'apprentissage, des tâches et des consignes. Des évolutions ont été imaginées pour améliorer la cohérence des activités et l'évaluation du dispositif.

Abstract – En

Interprofessional collaboration has become essential in healthcare and is a prerequisite for the quality of care provided to patients. Consequently, the development of collaborative skills is an essential part of healthcare providers' training programs. In the context of the pandemic**,** an interprofessional learning device was designed and adapted by a multidisciplinary team involving three health professions: physical therapy, osteopathy and medicine. The device puts students in an active and collaborative learning situation aimed at the co-construction of knowledge on the roles of professionals and the experimentation of professional interdependence.

The learning device includes several synchronous and asynchronous activities: an individual analysis of three filmed consultations of a patient with each professional; a comparative analysis of professional roles in a multidisciplinary group; and the co-construction of a clinical case illustrating complementary care.

The internal coherence of the system was evaluated, based on the analysis of group productions and the results of the evaluation forms completed by the students.

The analysis of quantitative and qualitative data revealed that the system contributes effectively to the development of shared knowledge about the roles of each professional. On the other hand, some obstacles persist in the development of a common and interdisciplinary perspective of the care provided by the three professionals to a patient. Despite a high satisfaction rate, the distance learning process was described by the students as a constraint to active participation.

Putting the results into perspective allowed us to identify realistic actions to regulate the device in terms of learning materials, tasks and instructions. Developments have been thought up to improve the coherence of the activities and the evaluation of the system.

Mots-clés

Formation, Collaboration, interprofessionnalisme, enseignement à distance, santé

1. Contexte

La *collaboration interprofessionnelle* (CI) constitue un facteur d'amélioration de la continuité et de la qualité des soins de santé ainsi que de la sécurité du patient (Gerber et al., 2018). L'*Organisation Mondiale de la Santé* (OMS, 2010) considère qu'elle pourrait aussi représenter une des solutions pour faire face aux problématiques de santé publique et d'accessibilité aux soins.

L'accroissement des connaissances et des domaines de spécialisations ainsi que la complexité des situations cliniques conduisent inévitablement les professionnels de la santé à collaborer. Dès lors, la CI s'impose dans les programmes de formation à la fois comme une finalité et une méthode d'apprentissage (Pelaccia, 2016 ; OMS, 2010). En effet, la *formation interprofessionnelle* (FI) contribue au développement des compétences collaboratives en faisant travailler ensemble des étudiants de différentes disciplines. De cette manière, ils apprennent *les uns des autres, les uns avec les autres et les uns à propos des autres* (Freeth et al. 2019 ; OMS, 2010)

L'année 2020, dans le contexte de pandémie Covid-19, a nécessité une réorganisation de certains dispositifs pédagogiques avec l'utilisation d'outils variés d'enseignement à distance.

Dans ce contexte, un dispositif tridisciplinaire de formation aux pratiques collaboratives de courte durée a été conçu et implémenté à l'Université Libre de Bruxelles pour des étudiants de dernière année en kinésithérapie, ostéopathie et médecine.

L'objectif de cette communication est de présenter le dispositif adapté à la situation pandémique et de présenter les résultats relatifs aux régulations à mettre en œuvre pour l'amélioration:

1) la cohérence interne.

2) les méthodes de récoltes de données en regard des perspectives de recherche.

2. Approche pédagogique

En Belgique francophone, les trois référentiels de compétences interuniversitaires en kinésithérapie, ostéopathie, médecine publiés par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur ont en commun la compétence de collaboration, sans pour autant en définir les composantes.

Inspiré par plusieurs modèles de compétences de CI, le cadre de référence de l'Université de Monasch (2018) décline les acquis d'apprentissage de la CI sur trois niveaux (novice, intermédiaire et jeune professionnel). Issu d'un consensus interprofessionnel, cet outil est un support à la conception de dispositifs de FI dans le contexte académique.

Quatre domaines de compétences y sont décrits:

- la compréhension des rôles ;
- la communication interprofessionnelle ;
- les soins centrés sur la personne, ses proches et la communauté ;
- la collaboration au sein de l'équipe et en dehors.

En cohérence avec ce cadre de référence, l'équipe a ciblé des acquis d'apprentissage transférables à des contextes cliniques variés pour qu'à l'issue du séminaire les étudiants soient capables de :

- Identifier les spécificités du raisonnement clinique et les objectifs thérapeutiques poursuivis par chaque profession
- Illustrer la complémentarité des soins prodigués par les trois thérapeutes
- Développer une réflexion sur les pratiques collaboratives interprofessionnelles (bénéfices, limites, composantes et stratégies)

Pour atteindre ces objectifs, le dispositif s'inscrit dans une perspective d'apprentissage actif et collaboratif visant la co-construction de connaissances sur les rôles des professionnels. Ancrée dans une approche (socio)-constructiviste, les étudiants sont confrontés d'abord seuls puis en groupe à des tâches complexes (Pelaccia, 2016). Cette approche a pour intention pédagogique de permettre aux étudiants de prendre conscience des limites de leur profession et d'expérimenter l'interdépendance professionnelle.

Le design pédagogique de cette formation résulte également d'un compromis entre les fondements pédagogiques et les contraintes connues de la littérature (Freeth et al., 2019) telles que: la taille des cohortes et la répartition disproportionnée du nombre d'étudiants entre les différentes professions (120 kinésithérapeutes pour 29 ostéopathes et 68 médecins)

3. Dispositif

Trois modalités pédagogiques ont été combinées et intégrées dans un parcours structuré sur une plateforme d'apprentissage en ligne : le module en ligne, l'atelier de discussion et le projet d'équipe (Freeth et al. 2019 ; Pelaccia, 2016). Organisé en cinq phases, chaque tâche du parcours conditionnait l'accès à l'étape suivante.



Figure 1 : schéma du dispositif de FI

Phase préparatoire individuelle asynchrone

D'abord, chaque étudiant devait compléter un questionnaire interrogeant ses représentations des trois professions, de la CI, ses déterminants et de ses impacts.

Ensuite, à travers une démarche d'observation et de description de trois consultations disciplinaires d'un même patient (capsules), l'étudiant pouvait se forger une représentation individuelle et critique de chaque discipline.

Phases de travail collaboratif synchrone : travaux d'équipe 1 et 2

Sur base du travail individuel, une analyse en groupe et une comparaison des pratiques professionnelles permettaient aux étudiants de construire ensemble une définition partagée des rôles professionnels. Pour y parvenir, les étudiants devaient discuter et s'accorder sur les termes et les formulations. Chaque groupe d'une quinzaine d'étudiants était guidé par un animateur dont le rôle était d'expliciter les consignes, d'initier la mise au travail et de faire circuler la parole.

Une deuxième tâche en groupe visait à intégrer ces perspectives disciplinaires dans un cas clinique conçu par les étudiants. La production écrite devait comprendre : des éléments anamnestiques, un plan d'accompagnement et une réflexion sur les modalités de collaboration idéales dans le contexte choisi. Il s'agissait à travers cette activité d'illustrer la complémentarité des soins prodigués par le trio de professionnels au bénéfice d'un patient.

Phase de débriefing synchrone

Enfin, les groupes se rejoignaient virtuellement pour se présenter leur production et engager un débat sur les PCI guidé par les animateurs. Trois axes de questionnement avaient été prédéfinis communiqués :

- Les similitudes et différences entre les objectifs et les pratiques professionnelles.
- Les bénéfices et les limites de la CI.
- Les possibilités et les stratégies de CI.

Phase d'évaluation du dispositif

A l'issue du séminaire les étudiants rendent un feedback sur le dispositif pédagogique.

4. Méthodes d'évaluation du dispositif

300 étudiants ont participé et deux outils ont été utilisés pour évaluer la cohérence interne du dispositif :

1. Un questionnaire anonyme et obligatoire portant sur plusieurs aspects du dispositif : objectifs d'apprentissage, organisation et clarté des consignes, animation et dynamique de groupe, pertinence des activités, besoins et perspectives d'apprentissage interprofessionnels.
2. L'analyse des indices de l'interprofessionnalisme dans les cas cliniques produits par les groupes.

224 questionnaires ont été récoltés.

5. Résultats

Les résultats indiquent que plus de 90% des étudiants trouvent : les tâches constructives, les activités bien organisées, les consignes et les objectifs clairs.

Concernant les objectifs d'apprentissage

Les répondants estiment qu'à l'issue du dispositif les trois objectifs d'apprentissage sont atteints (75%) ou partiellement atteintes (25%).

Concernant la dynamique de groupe

80% des étudiants ont trouvé que la parole circulait bien dans leur groupe de travail. 92% estiment que les avis de chacun ont été pris en compte. Les commentaires libres témoignent cependant d'un manque de participation et d'implication au sein des groupes. Beaucoup attribuent ce phénomène au format à distance. Parallèlement, les étudiants soulignent l'importance du rôle de l'animateur lorsqu'il stimule et favorise les interactions.

Concernant les activités d'apprentissage

Pour 91% des étudiants, le questionnaire préparatoire a permis de bien cerner les objectifs de la formation.

Environ 75% des étudiants estiment que l'analyse des capsules est une activité pertinente qui permet de préciser leurs représentations. 26% déclarent également que cette tâche leur a permis de nuancer voir de modifier leurs représentations.

Pour 35% des étudiants, la conception collégiale d'un cas clinique intégrant les trois professions ne fut pas une tâche facile. Le caractère décontextualisé et peu réaliste de l'exercice par rapport aux pratiques professionnelles transparait dans les commentaires libres. Selon les étudiants, la taille des groupes, le format en distanciel et leur manque d'expérience clinique sont autant de freins à la conception d'un cas clinique crédible.

L'analyse des productions de groupes des étudiants semble indiquer qu'il persiste une description disciplinaire de tâches spécifiques ou de modalités de fonctionnement de chaque discipline, alors que la perspective commune et interdisciplinaire, autrement dit le plan d'accompagnement global reste à développer.

Concernant les besoins et perspectives de FI

216 commentaires ont été analysés pour identifier les besoins d'apprentissage des étudiants en vue de mieux comprendre leurs représentations de la FI.

Cinq modalités pédagogiques se distinguent :

- les stages immersifs pour observer les professionnels exercer leur métier ou pour participer à des expériences de CI les ateliers interprofessionnels pendant et après la formation
- les exercices de résolution de vignettes
- les jeux de rôles et la simulation
- les séminaires de pratiques réflexives autour de situations vécues

De manière moins fréquente, les étudiants citent également :

- les exposés informatifs sur les disciplines
- l'expérience de terrain

De manière générale, la nécessité d'élargir, pour soi ou pour les autres, l'éventail des CI possibles en fonction des situations cliniques émerge des commentaires. Cette idée est reflétée par la notion d'« exemples » que les étudiants souhaitent diversifier, accumuler ou partager.

Certains commentaires relatifs à l'apprentissage de CI questionnent la place et l'importance de ces dispositifs de formation dans les cursus. Plusieurs répondants expriment spontanément la nécessité d'intégrer davantage de FI plus tôt dans les cursus. Pour autant, cet avis n'est pas unanimement partagé. En médecine, deux commentaires illustrent cette opposition: le premier suggérant que la FI devrait venir plus tard, après l'acquisition des aptitudes cliniques (diagnostic); le second, proposant d'intégrer plus tôt dans le cursus la FI pour développer la capacité de coordination d'un trajet de soin optimal et satisfaisant pour le patient.

De nombreux commentaires libres abordent la question du travail de groupe en distanciel. Cette modalité est décrite comme un frein à la collaboration et le besoin de se rencontrer en face à face est souvent exprimé.

6. Discussion

L'analyse de ce dispositif vise d'abord à identifier des objectifs de régulation pertinents et réalistes. Des axes d'étude se sont dégagés de ce travail permettant de cibler les méthodes d'évaluation à mettre en place.

Distanciel ou présentiel

Si la proximité physique est identifiée comme un facteur influant la CIP (Gerber et al., 2018), est-il pour autant pertinent de développer des compétences collaboratives à distance ? L'équipe a jugé nécessaire de prendre du recul par rapport à l'inconfort généré par cette modalité dans un contexte de confinement. En effet, l'usage des outils numériques est identifié dans la littérature comme une modalité de CI (Pelaccia 2016). De plus, de nombreux dispositifs pédagogiques de FI online contribuent efficacement au développement des compétences collaboratives (Freeth et al., 2019). Dans le cadre de ce dispositif, la pertinence d'un apprentissage collaboratif à distance nécessite d'être réévaluée. Pour en savoir plus sur la dynamique de groupe en distanciel, l'équipe a choisi de maintenir le format distanciel tout en régulant les tâches, les supports d'apprentissage et les méthodes d'évaluation du dispositif.

Tâches et consignes

L'analyse des résultats relatifs aux activités d'apprentissage met en évidence trois nécessités :

- Maintenir l'analyse des capsules et les ateliers de discussion interprofessionnels.

Aussi perfectibles soient-elles, les capsules donnent à voir les pratiques disciplinaires des trois professions (tâches, techniques, gestes thérapeutiques). Elles répondent au besoin explicite des étudiants de multiplier les exemples de situations cliniques dans lesquels les trois professions ont un rôle. Elles font également échos aux souhaits d'observer des professionnels exercer leur métier.

- Transformer l'activité de conception d'un cas clinique en un processus de résolution d'une situation clinique réaliste.

La conception d'un cas clinique comporte un caractère artificiel qui éloigne les futurs professionnels d'un objectif partagé de soins centrés sur les besoins du patient. Or, cet objectif partagé est un déterminant essentiel de la CI (Gerber et al., 2018). Fédérer les étudiants autour du cas authentique d'un patient et de son trajet de soin favoriserait leur engagement dans la tâche. Cet exercice contextualisé leur permettrait de se projeter dans leur rôle de futurs soignants, les amenant ainsi à réfléchir sur les apports thérapeutiques de chacun et les interactions possibles au sein d'un trajet de soins.

- Ajuster les consignes et choisir des supports de travail collaboratif adapté à l'enseignement à distance.

La taille des groupes et le format en distanciel du séminaire sont identifiés comme un frein à la conception d'un cas clinique par les étudiants. Les présentations disciplinaires de ces cas révèlent une difficulté à illustrer la complémentarité des soins prodigués par les trois professions. L'usage d'un outil interactif et collaboratif propre à l'environnement virtuel permet l'intervention simultanée de tous les participants dans un seul espace visuel et, par-là, de contourner la forme linéaire des supports de traitement de texte traditionnels. Un tel support associé à une consigne induisant la conception d'un plan d'accompagnement plutôt qu'une description successive des approches disciplinaires renforcerait la cohérence entre les objectifs d'apprentissage et l'activité.

En conclusion, l'analyse des données quantitatives et qualitatives révèle des indices qui permettent de penser que le dispositif contribue efficacement au développement de connaissances partagées sur les rôles de chaque professionnel. En revanche, certains obstacles persistent dans le développement d'une perspective commune et interdisciplinaire des soins prodigués par les trois professionnels à un patient.

7. Perspectives

Ce dispositif pédagogique constitue un support à l'étude des dynamiques de groupe et des pratiques d'animation à distance. En outre, les traces de réflexions individuelles et collectives laissent apercevoir des représentations et des valeurs sur lesquelles se construiront des PCIP des futurs soignants. Parallèlement, le lien entre la définition des rôles professionnels et la place de la FI dans le cursus se voit questionné. Pour approfondir ces problématiques, le dispositif d'évaluation pourrait intégrer notamment :

- l'évaluation systématique des interactions au sein des groupes, par les animateurs et par les apprenants
- l'analyse des réflexions et des dynamiques au sein de l'équipe pédagogique
- l'analyse des représentations des étudiants en regard de leur future profession.

Références bibliographiques

Gerber,M., Kraft, E.,Bosshard, C. (2018). La collaboration interprofessionnelle sous l'angle de la qualité. *Bulletin des médecins suisses*, 99(44):1522-1523 DOI: https://doi.org/10.4414/bms.2018.17278

Freeth, D., Savin-Baden, M. and Thistlethwaite, J. (2018). Interprofessional Education. In Understanding Medical Education (eds T. Swanwick, K. Forrest and B.C. O'Brien). https://doi.org/10.1002/9781119373780.ch14

Maddock B, Kumar A, Kent F. Creating a Collaborative Care Curriculum Framework. (2019). *The clinical Teacher*. 16(2),120-124. Doi: 10.1111/tct.12796

Organisation mondiale de la santé. (2010). Framework for action on interprofessionnal education and collaborative. *World Health Organisation Press*.

Pelaccia, T. (2016). *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé?*. De Boeck Supérieur

Groupe de recherche en pédagogie universitaire

Monique Levesque et Cynthia Potvin

Université de Moncton, Moncton, Canada

Monique.Levesque@umoncton.ca, Cynthia.Potvin@umoncton.ca

Résumé

La recherche fait partie intégrante du rôle de la professeure ou du professeur universitaire selon sa discipline. Cependant au cours des dernières décennies, un autre type de recherche s'est ajouté comme potentiel : il s'agit de la recherche en pédagogie universitaire ainsi que le *Scholarship of Teaching and Learning* (*SoTL*) (ci-après la recherche en pédagogie universitaire). Ce nouveau champ de recherche s'est taillé une place dans le monde anglo-saxon, mais il en est à gagner ses galons dans la Francophonie.

Cette recherche exploratoire s'appuie sur l'appel à l'action de l'équipe Maheux-Pelletier et al. (2017) pour reconnaitre la recherche en pédagogie postsecondaire (RePP) francophone comme une branche distincte afin de soutenir la diffusion des travaux et adopter des pratiques innovantes. Quoi de mieux pour agir ensemble que de se doter d'une structure en milieu francophone canadien. Par structure, on entend ici tout groupe, laboratoire, centre et chaire qui appuient et valorisent la recherche et agissent à titre de pratique innovante pour cette branche de recherche. Deux objectifs guident la recherche. Il s'agit, dans un premier temps, d'identifier des éléments clés qui permettent d'établir un mode de fonctionnement qui encourage la recherche en pédagogie universitaire et, dans un deuxième temps, de déterminer des éléments de structure d'un modèle opérationnel.

Les 14 universités canadiennes francophones constituent la population à l'étude. Les variables se regroupent en trois thématiques, soit : (1) la taille de l'institution, afin de détailler la population estudiantine et professorale, (2) les centres en pédagogie universitaire, afin de documenter la direction, la structure, la mission et leurs objectifs, où une attention particulière a été portée sur la pédagogie universitaire, et (3) les moyens de promotion de la recherche en pédagogie universitaire. Les données proviennent de l'analyse des informations obtenues à partir des sites Web de universités canadiennes francophones à l'étude. Les éléments clés ressortis de l'analyse des variables sont des ressources humaines, financières et informationnelles. Qui plus est, on constate

une analogie entre la taille des universités et les acteurs et actions menées dans les institutions par rapport à la recherche en pédagogie universitaire. Malgré ce constat, les petites universités font preuve d'évolution vers cette branche de recherche en ayant emboité le pas à leur façon afin de combler les besoins des différents acteurs.

Les données ont aussi permis d'élaborer les critères essentiels à considérer dans le développement d'une structure en recherche en pédagogie universitaire et plus particulièrement pour les petites universités. Au nombre de quatre, il s'agit premièrement, des acteurs, soit les chercheuses et les chercheurs; deuxièmement, du cadre qui guide la structure; troisièmement, de l'appui institutionnel et finalement, de la permanence de la structure. Le fil conducteur de ces éléments est l'importance des rôles et interactions des différents acteurs. Donc, à l'appel à l'action de Maheux-Pelletier et al. (2017), une structure de recherche en pédagogie universitaire peut devenir une pratique innovante.

Abstract

Research is an integral part of the role of the university professor depending on his or her discipline. But over the decades, another type of research has been added as a potential and it is research in university pedagogy as well as Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (hereinafter research in university pedagogy). This new field of research has carved out a place for itself in the Anglo-Saxon world, but it is gaining its stripes in the Francophonie.

This exploratory research builds on the Maheux-Pelletier team's call to action (2017) to recognize research in Francophone post-secondary pedagogy (their formulation of research in university pedagogy) as a distinct branch to support the dissemination of work and adopt innovative practices. What better way to act together than to have a structure in a French-speaking Canadian environment. By structures, we mean any group, laboratory, center and chair that support and promote research and act as an innovative practice for this branch of research. Two objectives guide the research, and it is first to identify key elements that make it possible to establish a mode of operation that encourages research in university pedagogy and secondly, to determine structural elements of an operational model.

The fourteen French-speaking Canadian universities make up the study population. The variables are grouped into three themes: (1) the size of the institution, in order to detail the student and faculty population, (2) the centers in university pedagogy, in order to document the direction, structure, mission and their objectives, where particular attention was paid to university pedagogy, and (3)

the means of promoting research in university pedagogy. The data were obtained by analyzing information obtained from the latter's websites. The key elements that emerged from the analysis of the variables are human, financial and information resources. Moreover, there is an analogy between the size of universities and the actors and actions carried out in institutions in relation to research in university pedagogy. Despite this observation, small universities are moving towards this branch of research by following suit in their own way in order to meet the needs of the various actors.

The data has also made it possible to develop the essential criteria to be considered in the development of a research structure in university pedagogy and more particularly for small universities. There are four of them: firstly, the actors, i.e. the researchers, secondly, the framework guiding the structure, thirdly, the institutional support and finally, a permanence of the structure. The common thread of these elements is the importance of the roles and interactions of the different actors. So, to the call to action of Maheux-Pelletier et al. (2017), a research structure in university pedagogy can become an innovative practice.

Mots-clés : Démarche SOTL, Interactions individuels/collectifs, Interaction individuels/institutionnels, Création de dispositifs d'accompagnement

1. Contexte

La recherche fait partie intégrante du rôle de la professeure ou du professeur universitaire. Bien entendu, par « recherche », on entend tout d'abord celle qui se rattache directement à l'objet d'étude propre de la discipline d'intérêt de la personne professeure-chercheure. N'oublions pas, cependant, que toute professeure ou tout professeur se doit de livrer des cours dans son champ de spécialisation. Étant bien loin de l'enseignement traditionnel magistral, la professeure ou le professeur universitaire gravite maintenant dans les nouvelles tendances en enseignement. Que l'on pense simplement à l'intégration des technologies, à la conception universelle de l'apprentissage, à la créativité, à l'internationalisation des curriculums, à l'apprentissage expérientiel, bref, la professeure ou le professeur universitaire n'a d'autre choix que d'innover la forme de prestation de ses cours. Que dire de l'enseignement à distance qui a accaparé tous les acteurs de l'enseignement où les nouvelles pratiques et outils étaient à l'honneur! Bien que la composante d'enseignement permette à la professeure ou au professeur de remplir bonne part de ses fonctions, elle n'est malheureusement pas aussi valorisée que la composante recherche. Pour contrer cette lacune, le

Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (GRIPU) a vu le jour à l'Université de Moncton, Canada.

Créé en 2018, le GRIPU a pour mission de promouvoir la recherche dans divers domaines de l'enseignement universitaire, appliquée à différentes disciplines (p. ex., l'éducation, la santé, les langues, l'administration, les technologies, etc.). Ainsi, le GRIPU se concentre spécifiquement sur la pédagogie universitaire. Non seulement est-il interdisciplinaire, mais il inclut divers acteurs de l'enseignement universitaire, ce qui lui permet d'aborder différentes facettes des sujets de recherches à partir d'une gamme de perspectives pour mieux redéfinir l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Grâce à des rencontres mensuelles et l'ajout continu de membres, autant du corps professoral des différentes facultés que des professionnelles et professionnels des services de soutien étudiant et des services technologiques, les objectifs du groupe se sont formalisés à un point tel qu'il bénéficie depuis 2019 de la reconnaissance institutionnelle de la part de la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'université. Quant à elle, l'Université de Moncton est reconnue comme la plus grande université francophone hors Québec, mais sa réalité est celle d'une population estudiantine d'approximativement 5 000 et d'un corps professoral qui s'approche de 300 collègues. Il s'agit donc d'une petite institution universitaire dont une de ses particularités est d'être située en milieu minoritaire autant municipal que provincial et fédéral.

2. Les objectifs de la recherche

La participation à des colloques d'envergure nationale et internationale qui portent sur la pédagogie universitaire et le *Scholarship of teaching and learning* (ci-après recherche en pédagogie universitaire) a permis à plusieurs des membres du GRIPU d'apprécier l'évolution de son fonctionnement tout en questionnant comment encourager ce type de recherche. Pour ce faire, le GRIPU recourt à l'appel à l'action lancé par Maheux-Pelletier et al. (2017 : 12) dans le but de répondre à une inquiétude que ces derniers ont avancée, c'est-à-dire de « situer la RePP [recherche en pédagogie postsecondaire] en français à l'intérieur (nested within) ou englouti (swallowed up) par les origines anglocentriques de la RePP et ses sphères de diffusion anglodominantes ». Une réponse possible est de considérer la RePP en français « comme une branche distincte de cette forme de recherche, car cette perspective enrichit le domaine, multiplie les possibilités, ouvre le dialogue et adopte une posture intellectuelle » (Maheux-Pelletier et al., 2017 : 12).

Alors que Maheux-Pelletier et al. (2017) mettaient l'accent sur les publications en RePP, l'appel à

l'action de ces chercheurs guide les objectifs de notre recherche pour considérer les structures de recherche en pédagogie universitaire, et plus particulièrement les structures francophones au Canada, comme un mode d'agir ensemble dans la recherche en éducation postsecondaire. Le terme structure est utilisé comme équivalent soit d'un groupe, d'un centre, d'un laboratoire ou encore, d'une chaire de recherche. Le premier objectif est d'identifier des éléments clés qui permettent d'établir un mode de fonctionnement qui encourage la recherche en pédagogie universitaire. Quant au deuxième objectif, il s'agit de déterminer des éléments de structure d'un modèle opérationnel.

3. La méthodologie

Afin de répondre à ces objectifs, une recherche exploratoire a été menée dans le but de se familiariser avec les fait découlant d'expériences d'autres structures. Ayant comme population cible les 14 universités francophones canadiennes, la recherche a été effectuée grâce aux informations obtenues à partir des sites Web de ces dernières. Lesdites universités à l'étude sont : l'Université de Montréal (Québec), l'Université Laval (Québec), l'Université du Québec à Montréal (Québec), l'Université du Québec à Trois-Rivières (Québec), l'Université de Sherbrooke (Québec), l'Université Ste-Anne (Nouvelle-Écosse), l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick), les Universités du Québec à Rimouski, à Chicoutimi, en Outaouais et en Abiti-Témiscamingue (Québec), l'Université Laurentienne (Ontario), l'Université St-Boniface (Manitoba) et l'Université St-Jean (Alberta).

Les variables se regroupent en trois thématiques, soit : (1) la taille de l'institution, afin de détailler la population estudiantine et professorale, (2) les centres en pédagogie universitaire, afin de documenter la direction, la structure, la mission et leurs objectifs, où une attention particulière était portée sur la pédagogie universitaire, et (3) les moyens de promotion de la recherche en pédagogie universitaire. La présente recherche tente d'identifier les éléments clés pour suggérer un mode qui encouragerait la recherche en pédagogie universitaire chez les petites universités francophones canadiennes.

4. Les constats

Parmi les 14 universités francophones canadiennes à l'étude, cinq d'entre elles sont regroupées à titre de grandes universités et se trouvent dans la province de Québec, seule province majoritairement francophone au Canada. Le critère déterminant a été la population estudiantine de

plus de 10 000. Il s'agit de l'Université de Montréal, l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières et finalement, l'Université de Sherbrooke. Les autres universités sont reconnues comme de petites universités et se trouvent dans six différentes provinces du Canada. Il s'agit de l'Université Ste-Anne (Nouvelle-Écosse), l'Université de Moncton (Nouveau-Brunswick), les Universités du Québec à Rimouski, à Chicoutimi, en Outaouais et en Abiti-Témiscamingue (Québec), l'Université Laurentienne (Ontario), l'Université St-Boniface (Manitoba) et l'Université St-Jean (Alberta).

On constate une analogie entre la taille des universités et les acteurs et actions menées dans les institutions par rapport à la recherche en pédagogie universitaire. Pour leur part, les grandes universités sont dotées de divers types de structures, soit d'un groupe, d'un centre, d'un laboratoire ou encore, d'une chaire de recherche qui portent sur la pédagogie universitaire. Qui plus est, elles offrent des formations de recherche en pédagogie universitaire en plus de valoriser cette dernière et elles reconnaissent les contributions pédagogiques du corps professoral en remettant annuellement différents prix. Quant aux petites universités, elles reconnaissent régulièrement le corps professoral par la remise d'un ou des prix. Il y a peu ou pas d'activités qui portent sur la recherche en pédagogie universitaire. Toutefois, on constate une évolution d'une part et d'autres. En effet, bien que les grandes universités aient une longueur d'avance sur les petites universités quant à une organisation qui promeut la recherche en pédagogie universitaire, il n'en reste pas moins que l'on peut détecter chez les petites universités qu'elles ont emboité le pas à leur façon, et ce, dans le but de combler les besoins des différents acteurs.

Les éléments clés ressortis de l'analyse des variables sont des ressources humaines, financières et informationnelles. Les ressources humaines priment, car, dans un premier temps, ce sont celles qui permettent un engagement vers des projets et la promotion de la recherche en pédagogie universitaire. Le leadership des chercheuses et chercheurs pour la réussite de projets solidifie le fonctionnement de la structure. Qui plus est, plus la structure prend de l'importance par la qualité de ses activités, projets et recherches, plus le financement pour mener vers une permanence d'opération se confirme. Ce financement est institutionnel et gouvernemental. Pour leur part, les ressources informationnelles comportent différentes facettes. Elles permettent dans un premier temps d'informer les intéressés à en apprendre davantage sur la recherche en pédagogie universitaire et peut les mener à adhérer aux différentes structures. Elles permettent aussi de partager les projets en cours et les activités à venir ainsi que de devenir un site de référence.

5. Modes de fonctionnement privilégiés

Les informations rattachées aux variables retenues font valoir qu'il n'existe pas un modèle spécifique chez les grandes universités, mais que leur réalité semble répondre à différents besoins et que la recherche en pédagogie universitaire a sa place. Quant aux petites universités, deux institutions ont une forme d'organisation qui se prête au développement de la recherche en pédagogie universitaire. Premièrement, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), conjointement avec le secondaire et le collégial, a un groupe de recherche pour répondre aux particularités de leur région et leurs besoins. Deuxièmement, le GRIPU, à l'Université de Moncton, quant à lui évolue avec les recherches faites par ses membres de façon individuelle ainsi que par la recherche collaborative initiée par l'entité.

À partir de ces données, quels seraient les éléments clés à considérer lors de la mise sur pied d'une structure? Premièrement, il s'agit des acteurs, soit les chercheures et chercheurs. Celles-ci et ceux-ci peuvent regrouper des membres du corps professoral, mais aussi les professionnelles et professionnels d'appui à l'enseignement tel que le soutien technologique, le soutien à l'apprentissage, le soutien à la pédagogie de même que les bibliothécaires. Ces acteurs doivent faire montre d'un certain engagement vis-à-vis de la recherche en pédagogie universitaire en plus d'identifier le ou les leaders qui pourront mener le projet. Deuxièmement, il s'agit de son cadre, soit la vision, la mission et les objectifs établis de la structure. La régularité des activités est nécessaire afin de garder le *momentum* et d'assurer la réalisation des projets. Troisièmement, l'appui de l'institution joue un rôle clé, que ce soit par la valorisation de la recherche en pédagogie universitaire, la reconnaissance de la structure, l'appui financier nécessaire à son fonctionnement et ses activités, et la promotion des résultats de la structure. Quatrièmement, une permanence de la structure qui satisfait les besoins de la croissance découlant de ses réalisations ainsi que de son évolution.

Ces éléments ont un fil conducteur, celui de l'importance des rôles et des interactions des acteurs et de l'institution. Au sein de l'institution, la mise en place d'une structure de recherche en pédagogie universitaire ne se fait pas en silo, mais bien collectivement dans une approche interdisciplinaire résultant de ses membres, des intérêts de recherches, des besoins en formation ainsi que des particularités des différentes activités. Des interactions externes à la structure et l'institution, soit les autres structures de recherche en pédagogie universitaire, surtout celles des

grandes universités, sauront la doter de conseils pratiques et démontrés par les expériences de ces dernières.

6. Conclusion

L'exploration de ces différentes structures qui ont en priorité la recherche en pédagogie universitaire a confirmé que, même s'il s'agit d'un champ d'expertise relativement nouveau, des résultats, tels que des conférences, des écoles d'été, des publications, sont déjà escomptés. Les petites institutions ont, elles aussi, le droit de favoriser ce champ de recherche et c'est à travailler avec les leurs ainsi qu'avec d'autres structures qu'elles pourront assurer un avenir à ce champ de recherche.

Maheux-Pelletier et al. (2017) l'indiquent explicitement, les chercheuses et chercheurs francophones ont un rôle à jouer et doivent valoriser eux-mêmes le français comme langue légitime et souhaitable dans la diffusion de leurs travaux, tout en adoptant des pratiques innovantes pour que leur voix soit entendue au-delà des frontières linguistiques. Delà la proposition d'une structure de recherche en pédagogie universitaire quel que soit la taille de l'université.

Références bibliographiques

Maheux-Pelletier, G., Rukholm, V., Groen, J. et Vézina, N. (2017). Nested Within or Swallowed Up: Le dilemne des chercheurs francophones en pédagogie postsecondaire au Canada. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 8*(2), 1-14. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.2.7

Il faut un village pour former un artiste

Autrice
Marie-Eve Skelling Desmeules

Coordonnées
Université d'Ottawa, Faculté d'éducation
Ottawa, Canada
mskellin@uottawa.ca

Résumé

Fr

Cette communication propose de mieux comprendre les expériences d'être et d'«agir ensemble » dans deux contextes de formation professionnelle en cirque : l'École nationale de cirque (Canada) et le Centre national des arts du cirque (France).

Ce type de formation se distingue de plusieurs domaines d'études en ce que les premières expériences de professionnalisation vécues par les étudiants se déroulent durant la formation, et ce, au contact d'une variété de personnes aux différents statuts et provenant de différents contextes.

De nature qualitative interprétative, cette recherche est basée sur le concept d'expérience (Dewey, 1934/2005) et sur la théorie de l'activité (Engeström, 1987). Elle s'appuie sur une collecte de données (2018-2020) comptant 85 entrevues individuelles, 12 groupes de discussion et 158 heures d'observation annotée que j'ai tenu auprès de 85 participants (2 directeur, 29 enseignants aux différents statuts et 54 étudiants).

En s'appuyant sur les expériences et les témoignages des participants, cette communication invite à porter un regard systémique sur la diversité des formes de socialisation professionnelle dans ce domaine particulier de formation. Elle discute notamment du fait d'évoluer auprès de formateurs issus du milieu, de côtoyer la différence et de confronter la performance, de visiter d'autres équipes-écoles ainsi que de participer des festivals, qui se sont avérés être des moments d'« être et d'agir ensemble » d'une importance capitale au regard de la formation et de la professionnalisation des étudiants. Cette meilleure compréhension des expériences de socialisation professionnelle nous amène à comprendre, à l'instar du proverbe « il faut un village pour élever un enfant », qu'il faut toute une communauté pour former un artiste.

Abstract

En

This paper aims to a better understanding of the experiences of being and "acting together" in two professional circus training programs: the National Circus School (Canada) and the National Circus Arts Center (France). This type of training differs from others because experiences of professionalization take place throughout the training that invites students to evolve in contact with a variety of people with different statuses and coming from different contexts.

This qualitative-interpretive research is based on the concept of experience (Dewey, 1934/2005) and on the Activity theory (Engeström, 1987). During the data collect (2018-2020), I conducted 85 individual interviews, 12 focus groups and 158 hours of annotated observation with 85 participants (2 directors, 29 teachers with different statuses et 54 students).

Based on the experiences and testimonies of participants, this paper proposes a systemic view on the diversity of forms that professional socialization can take in this particular training context. It invites to consider the paramount importance of working with teachers still active in the artistic field, of confronting otherness and performance, of visiting other professional training shools as well as participating in festivals. The better understanding of these moments of being and ''acting togheter'' leads us ton confirm, like the proverb ''it takes a village to raise a child'', that it takes a entire community ton train an artist.

Mots-clés :
Cirque; Formation professionnelle; Socialisation professionnelle; Expérience; Théorie de l'activité

1. Il faut un village pour former un artiste

Cette présentation porte sur les situations d'« agir ensemble » qui sont mises de l'avant dans les formations professionnelles en arts du cirque au profit de la professionnalisation des artistes. La formation supérieure en arts de la scène se distingue de plusieurs domaines d'études en ce que les premières expériences de professionnalisation vécues par les étudiants se déroulent souvent au sein même des institutions. Ce type de formation est principalement offert par des personnes issues du milieu, voire encore actives au sein de celui-ci, ce qui le rend étroitement lié au marché du travail. Pendant longtemps, « la voie royale » de professionnalisation en arts de la scène référait au « campagnonnage, sous le regard d'un maître et d'un groupe, voire au sein d'une famille, en devenant partie prenante d'une histoire particulière et en ayant accès à un trésors jalousement gardé » (Etienne, Vinet et Vitali, 2014, p.11). La création de différentes écoles de cirque à travers le monde dans les années 1980 a bouleversé les traditions en proposant de nouveaux chemins d'accès au statut d'artiste circassien (Salaméro et Haschar-Noé, 2012). Cette recherche invite à mieux comprendre les expériences d'enseignement et d'apprentissage vécues dans deux institutions de formation professionnelle en centrant l'attention sur le mode d'entrée en relation entre différentes catégories d'acteurs.

1.1 Cadre conceptuel et théorique

Cette recherche s'appuie sur le concept d'expérience (Dewey, 1934/2005) et sur la théorie de l'activité (Engeström, 2008). Si le concept d'expérience réfère aux interactions entre une personne et les différentes composantes de la situation vécue sans toutefois préciser la nature de cette médiation, la théorie de l'activité invite pour sa part à considérer différentes composantes ainsi que leurs mises en relation : le Sujet (l'apprenant), la Communauté (les autres personnes concernées directement ou indirectement par la situation vécue), les Objets (les objectifs visés), les Outils (les ressources utilisées), les Règles (les manières d'agir et d'interagir), la Division du travail (la répartition des tâches et des responsabilités), et la Finalité (la visée à plus long terme). Cette théorie a donc servi de cadre d'observation et d'analyse afin de mieux comprendre les expériences de formation.

1.2 Méthodologie

Dans le cadre d'une recherche qualitative interprétative, je me suis intégrée à deux institutions de renommée à travers le monde, soit le Centre national des arts du cirque en France et l'École nationale de cirque de Montréal. De 2018 à 2020, je suis allée à la rencontre de 85 participants et j'ai tenu 85 entrevues individuelles, 12 groupes de discussion, 158 heures d'observation annotée en plus de collecter du matériel écrit divers et un journal de bord. L'analyse thématique s'est faite à l'aide du logiciel NVivo d'abord en fonction des catégories empruntées à la théorie de l'activité pour ensuite laisser émerger de nouveaux thèmes relevant la teneur des propos au sein de chaque catégorie.

1.3 Résultats et discussion

Parmi les expériences de professionnalisation en contexte de formation, le fait d'évoluer auprès de formateurs issus du milieu, de côtoyer la différence et de confronter la performance, ainsi que de visiter d'autres équipes-écoles et de participer des festivals se sont avérés être des moments d'« être et d'agir ensemble » d'une importance capitale.

1.3.1 Évoluer auprès de formateurs issus du milieu

Le CNAC compte parmi son équipe professorale des enseignants réguliers ainsi que des intervenants externes, c'est-à-dire des artistes du milieu qui, de manière ponctuelle, viennent offrir des séances liées à leur spécialisation ou diriger des projets collectifs. Du côté de l'ENC, certains enseignants y travaillent à temps complet et un grand nombre de professionnels y sont engagés à temps partiel. C'est notamment souvent le cas des conseillers artistiques qui sont embauchés afin d'offrir un accompagnement individuel en lien avec la création d'un numéro spécifique. Plusieurs formateurs poursuivent donc leur carrière artistique parallèlement à leur implication dans l'institution de formation. Cette double posture permet entre autres de tisser des liens entre la formation et l'émergence constante de nouvelles pratiques au sein du milieu professionnel. À ce sujet, il n'est pas rare qu'un étudiant espère être admis au sein d'une institution plutôt qu'une autre parce qu'il souhaite pouvoir évoluer en profitant d'un rapport « maître à élève » auprès d'un spécialiste en particulier qui y travaille et/ou en fonction de la méthode enseignée par certains formateurs de renommée internationale : « Je savais qu'il y avait des Russes à l'école qui avaient cette méthode. Je voulais absolument travailler [cette discipline] avec [ce formateur]. Dans les autres écoles dans le monde, il n'y avait ni le prof russe au niveau de la technique ni le support artistique que je cherchais » (Étudiante, ENC, 2019).

En plus d'être diversifié sur le plan des expertises, le corps professoral rassemble des personnes provenant de différents pays. Les artistes circassiens étant généralement appelés à voyager dans le cadre de leur carrière et à interagir avec des professionnels issus des quatre coins du monde, le contexte multiculturel associé à ces espaces de formation permet une première socialisation professionnelle sur un plan international. En plus de cette multiplicité d'interactions auprès de professionnels dans le cadre de leur formation, les étudiants sont souvent invités à rencontrer des artistes, ce qui les conduit à réfléchir sur les possibilités de cheminements de carrière et les expériences qui en découlent. Ce réseautage international à même l'institution est toutefois loin de se limiter aux interactions formateurs-apprenants en ce que la communauté étudiante est aussi diversifiée sur le plan culturel.

1.3.2 Côtoyer la différence et confronter la performance

L'exigeant concours d'entrée associé aux quelques programmes de formation professionnelle en cirque à travers le monde fait en sorte que les étudiants admis, provenant de différents pays et continents, se confrontent à un haut niveau de performance dès leur entrée en formation : « être le meilleur de son village, c'est facile. Après quand t'essayes d'ouvrir la porte de chez toi et sortir un peu plus loin, tu te confrontes vite à des gens meilleurs que toi et c'est là que tu progresses : quand tu te confrontes à des gens meilleurs que toi » (étudiante, ENC, 2019). Non seulement les artistes en formation cheminent dans un milieu de très haute performance, mais ils évoluent aussi au contact de la différence. Au CNAC, sur une cohorte de 18 étudiants qui participaient tous à la collecte de données, seuls trois d'entre eux étaient français. Tout comme les formateurs, les apprenants possèdent des bagages culturels et expérientiels très diversifiés.

En plus des nombreux apprentissages à faire concernant une nouvelle terre d'accueil pour les étudiants provenant de l'étranger, l'ensemble des apprenants vivent des interactions multiculturelles formatrices au sein même de l'institution – voire de leur propre cohorte. Côtoyer la diversité dans ces lieux de formation les encourage à développer un réseau qui leur sera particulièrement important au moment d'intégrer et d'évoluer sur le marché professionnel international. L'établissement de ces nouveaux liens pourra aussi conduire, parfois avant même l'obtention de leur diplôme (par exemple lors du congé estival), à la création de spectacles ou d'une compagnie, comme ce fut le cas pour plusieurs étudiants participants à l'étude.

1.3.3 Visiter d'autres équipes-écoles

L'ouverture à d'autres contextes permettant d'enrichir les expériences de professionnalisation peut également faire référence à un échange scolaire en fonction duquel des étudiants partent à l'étranger afin de s'intégrer, pendant quelques jours, à une autre équipe-école, voire à un projet collectif avec des membres de l'institution d'accueil. « C'est génial! C'est tellement formateur! » affirmait un étudiant qui avait participé à la collecte de données au CNAC en 2018 et que j'ai recroisé à l'ENC en 2019 alors qu'il participait à un échange étudiant.

> C'est d'apprendre par comparaison. Comment est-ce que c'est différent à notre école ? C'est aussi de développer des contacts qui durent après la formation. […] Dans le monde du cirque, il y a des liens qui se font et qui se maintiennent avec les médias sociaux et tout ça. Everybody knows everybody. Donc, c'est important de pouvoir voir le travail des autres. (Enseignante, ENC, 2020)

Ces expériences d'exploration d'un nouveau contexte, de nouvelles manières de travailler et de réseautage international furent relevées par des diplômés comme étant un élément particulièrement bénéfique quand vient le temps de se familiariser avec l'idée de travailler à l'étranger et de s'outiller en ce sens.

1.3.4 Participer à des festivals

Une autre forme de mobilisation étudiante se veut la participation à des festivals de cirque. Au sein des différentes écoles, des étudiants peuvent être sélectionnés afin d'aller présenter un numéro dans un festival international. Si cette expérience assure une visibilité mondiale pour l'artiste en voie de diplômation ainsi que pour l'école qu'il représente, il s'agit avant tout d'une occasion pour aller à la rencontre du milieu professionnel actuel et des finissants d'autres écoles qui contribueront au cirque de demain : « On peut rencontrer plein d'autre monde des autres écoles. […]. Ça donne l'occasion de voir plein d'autres styles de cirque ou des numéros, d'établir des contacts » (Enseignante, ENC, 2020). Ce faisant, il devient aussi possible de « voir la participation à un festival un peu comme un "stage" parce que ça rassemble l'ensemble du milieu professionnel » (Enseignante, ENC, 2020).

1.4 Synthèse et conclusion

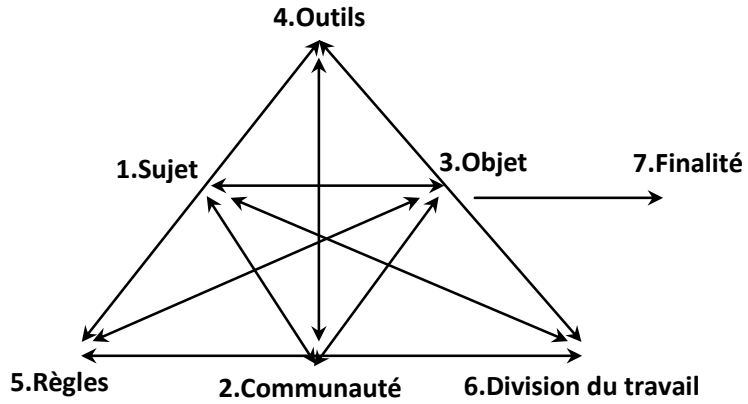
Vécues à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école, ces expériences de socialisation professionnelle participent ainsi à la singularité de ce type de formation, où l'apprenant se définit en tant qu'artiste en relation avec l'Autre et grâce à l'Autre. Ces expériences d' « être et d'agir ensemble », dans différents contextes de professionnalisation en contexte de formation, ont été été étudiées sous l'angle de la théorie de l'activité. Cette dernière invite à porter un regard systémique sur les expériences vécues qui sont dynamisées par les interactions entre les différentes composantes de la situation, reprises dans la figure présentée en fin de texte en guise de synthèse.

En cirque comme en arts de la scène de manière générale, le diplôme d'études n'est pas garant ni nécessaire à la carrière d'artiste. Il importe alors d'autant plus pour les étudiants de profiter de chaque expérience de socialisation professionnelle durant leur parcours. Contrairement à bien des domaines de formation, ce n'est pas la fin du programme d'études qui marque l'entrée dans la profession, mais cette accumulation d'expériences qui contribuent à définir leur identité d'artistique, à comprendre le milieu professionnel et à y développer des réseaux. Il n'est alors pas étonnant de constater l'anxiété qui peut être vécue par bon nombre d'étudiants, et ce, dès le début de leur formation qui est étroitement liée au milieu professionnel qu'ils visent intégrer.

> Je suis arrivée et je pense que j'étais vraiment stressée et gênée. On ne connait pas les gens qui sont autour. On ne sait pas qui a une influence. […] Des fois, on oublie qu'on est ici pour apprendre. On se met de la pression parce qu'on pense que les gens s'attendent de nous qu'on soit super performant. (Étudiante, ENC, 2020)

Si un regard international est porté sur les performances extraordinaires qu'ils donnent à voir à différents temps de leur formation, il ne faudrait pas minimiser l'importance de processus d'apprentissage au contact des autres et grâce à ces occasions d'être et d' « agir ensemble ». Dès le début de leur formation, les étudiants apprennent à interagir, à s'adapter et à évoluer au contact d'une diversité de personnes aux différents statuts et oeuvrant dans différents contextes. Ils tirent ainsi profit d'une richesse de rencontres grâce auxquelles ils se familiarisent avec le contexte professionnel en plus d'y faire leur entrée. S'il « faut un village pour élever un enfant », il faut toute une communauté pour former un artiste.

Figure 1. Version simplifiée et traduite de la figure d'Engeström (1987, p. 78) accompagnée d'une synthèse de chaque composante au regard de la présente étude



1. Le **sujet** correspond au point de vue à partir duquel le système d'activité est principalement étudié, soit à celui de l'étudiant vivant des expériences de professionnalisation

2. La **communauté** se compose des autres personnes directement ou indirectement concernées par ces expériences ainsi que le public pouvant apprécier leurs présentations (communauté institutionnelle, familiale, artistique professionnelle et générale)

3. L**'objet** précise les objectifs établis au sein du cours et réfère au fait de
- se définir en tant qu'artiste
- interagir avec une diversité de personnes aux différents statuts
- s'adapter à une variété de situations et d'interactions
- vivre différentes formes de socialisation professionnelle
- se faire valoir au sein du milieu artistique
- profiter de l'établissement de contrats (actuels et futurs)

4. Les **outils** médiatisant le rapport entre le sujet et l'objet renvoient aux :
- multiples projets de création et d'interprétation, individuels et collectifs
- pairage entre étudiants et formateurs ou artistes professionnels
- échanges étudiants, stages et/ou classes de maître complémentaires à leur formation
- festivals et projets (contrats) externes à l'école

5. Les **règles** correspondent aux manières d'agir et d'interagir entre le sujet et la communauté (autres étudiants, formateurs, membres du milieu artistique et du public) permettant à l'étudiant d'évoluer en côtoyant les autres, la différence et la performance.

6. La **division du travail** au regard des objectifs établis conduit à la responsabilisation de l'artiste en formation en fonction de chacune des interactions et de chacun des projets vécus.

7. La **finalité** ou la vision plus grande vers laquelle s'oriente l'objet renvoie à l'intégration du milieu professionnel artistique par les finissants.

Références bibliographiques

Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.). New York, NY : The Berkley Publishing Group. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. New York, NY : The Berkley Publishing Group.).

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit.

Etienne, R., Vinet, J. et Vitali, J. (2014). *Quelle formation professionnelle supérieure pour les arts du cirque?* France : HAL. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01714737

Salaméro, E. et Haschar- Noé, N. (2012). De l'institutionnalisation d'une forme culturelle à la structuration de l'espace de formation professionnelle : Le cas du cirque en France. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, *49*(2), 151- 172. Récupéré de https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2011.01288.x

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation (Note de synthèse). *Savoirs*, *17*, 11-38.

Impact d'un dispositif de classe inversée sur l'engagement d'étudiants de premier cycle universitaire en Sciences de la Vie

François Agnès[1], Marine Moyon[2], Morgane Locker[1]

[1] Université Paris-Saclay, UFR des sciences, Orsay, France.

[2] Institut Villebon-Charpak, Orsay, France.

francois.agnes@universite-paris-saclay.fr

marine.moyon@universite-paris-saclay.fr

morgane.locker@universite-paris-saclay.fr

Résumé

Comme dans d'autres disciplines, nous reprochons souvent à nos étudiants en Licence de Sciences de la Vie leur passivité : crainte de poser des questions ou d'intervenir, travail peu régulier et/ou peu efficace (apprentissage par cœur souvent privilégié au détriment d'un apprentissage raisonné), travaux dirigés non préparés à l'avance, attente de la correction des exercices plutôt que confrontation à l'erreur… Nous constatons également, chaque année un peu plus, leurs difficultés d'ordre méthodologique. Sont-ils seuls à blamer pour cela ou doit-on y voir les limites d'une pédagogie essentiellement transmissive ? À l'ère de la massification de l'enseignement supérieur, où étudier est devenu pour nombre de nos étudiants un passeport pour l'insertion sociale plus qu'une aspiration à l'élévation intellectuelle, sur quels leviers jouer pour améliorer leur motivation et leur volition ? Comment les amener à délaisser l'apprentissage de surface, pour un apprentissage en profondeur permettant progressivement d'exploiter leurs connaissances en situation concrête ? Face à ces questions, nous avons souhaité tester l'impact d'un changement radical de format d'enseignement sur l'engagement de nos étudiants de premier cycle en Biologie. Nous avons pour cela intégralement restructuré une unité d'enseignement en Licence 2. La stratégie : supprimer les cours magistraux et proposer un dispositif pédagogique hybride et inversé, mêlant phases distancielles d'acquisition de connaissances et d'observation, et phases présentielles recentrées sur le questionnement, la méthodologie et la résolution de problème. Après une phase pilote prometteuse en 2018-2019 où seuls 23 étudiants se sont vus proposer ce format d'enseignement, nous avons décidé d'étendre le dispositif à l'échelle de la promotion 2019-2020. Afin de satisfaire aux conditions

d'une analyse comparative et contrôlée, la moitié des étudiants (cohorte d'intérêt) a reçu un enseignement au format inversé ; l'autre moitié constituait la cohorte contrôle. À la fin du semestre, les participants ont été invités à répondre à un questionnaire auto-rapporté adapté de modèles précédemment publiés et visant à mesurer quatre dimensions de l'engagement (comportementale, émotionnelle, agentique et cognitive). Les analyses préliminaires révèlent une différence intergroupe significative en termes d'engagement émotionnel, agentique et cognitif, avec des scores plus élevés pour les étudiants du groupe d'intérêt. Il serait désormais intéressant d'approfondir ces analyses en évaluant le degré de corrélation entre scores d'engagement auto-rapportés et réussite académique dans ce module. Dans l'ensemble, ce travail témoigne du bénéfice du dispositif hybride et inversé testé. Au delà, il fournit à la communauté enseignante de Biologie un outil de mesure de l'engagement en situation de classe inversée à l'Université.

Abstract

As in other disciplines, we regularly reproach our Bachelor students in Life Sciences for their passivity: fear of asking questions or intervening during lectures, infrequent and/or inefficient work (mostly based on rote learning at the expense of a deeper understanding), exercises not prepared in advance, waiting for corrections rather than confronting the error…). We also note, a little more each year, their methodological difficulties. Are they the only ones to blame or should we see there the limits of our essentially transmissive pedagogy? In the era of higher education massification, where studying has become for many students a passport to social integration more than an aspiration to intellectual advancement, what levers can we use to improve their motivation and volition? How can we get them to replace surface for in-depth learning, so that they gradually become able to use their knowledge in concrete situations? Facing these questions, we aimed at assessing the impact of profoundly changing the teaching format on the engagement of our undergraduate students. To this aim, we radically restructured an undergraduate teaching unit in Biology (second year). The strategy: to suppress frontal lectures and propose instead a hybrid pedagogical device based on active and reverse learning. The later combined phases of knowledge acquisition and observation, and face-to-face sessions focused on questioning, methodology and problem solving. After a promising pilot test in 2018-2019, where only 23 students were offered this teaching format, we decided to extend the experiment to the whole 2019-2020 promotion. In order for the analysis to be comparative and controlled, half of the students received instruction in the reverse format (cohort of interest). The other half constituted the control cohort. At the end of the semester, participants were

invited to answer a self-reported questionnaire adapted from previously published models and aimed at measuring four dimensions of engagement (behavioral, emotional, agentic and cognitive). Preliminary data revealed a significant intergroup difference in emotional, agentic and cognitive engagement, with higher scores for students in the interest group. It would now be interesting to deepen these analyzes by evaluating the degree of correlation between self-reported engagement scores and academic success in this module. Overall, this work highlights the benefit of the hybrid and reverse device tested. Beyond that, it provides the biology teaching community with a tool for measuring engagement in a flipped classroom situation at the University.

Mots-clés

Licence, Dispositif hybride, Classe inversée, Engagement, Méthodes et outils d'évaluation

1. Contexte et problématique

Jeune discipline dans laquelle les savoirs s'accroissent encore de façon exponentielle, la Biologie souffre de l'absence de cadre national sur les connaissances et savoir-faire à acquérir en premier cycle universitaire. Il en résulte des programmes très chargés où chaque sous-discipline (biologie cellulaire, moléculaire, physiologie, écologie…), tentant d'exploiter au mieux la place qui lui est octroyée dans les maquettes (son ou ses unités d'enseignement - UE), a tendance à incrémenter ses contenus au-delà du raisonnable. Côté étudiants, la surcharge cognitive associée est peu favorable à trier, relier et mobiliser les connaissances acquises. L'enseignement des Sciences de la Vie peine en outre à sortir d'un modèle transmissif « magistro-centré » qui favorise chez l'apprenant une attitude passive et des méthodes d'apprentissage superficielles, essentiellement fondées sur le par cœur et souvent mises en œuvre à la hâte à l'approche des examens. Les travaux pratiques (TP) et dirigés (TD), en aval des cours magistraux (CM), sont théoriquement le lieu où les étudiants devraient apprendre à exploiter leurs connaissances en situation concrète et acquérir par là-même des compétences méthodologiques indispensables à la pratique scientifique (analyser des expériences, représenter/modéliser des résultats, se questionner sur des faits, choisir des méthodes appropriées pour aborder des questions scientifiques simples…). Cependant, force est de constater que ces séances sont souvent peu efficaces en la matière : une minorité d'étudiants les prépare à l'avance ou participe activement (la plupart préférant attendre la correction), tant

leur conception est biaisée vers « ce qu'il faut savoir » plutôt que vers « ce qu'il faudrait apprendre à savoir faire ».

Ces constats soulèvent la question de la stratégie pédagogique à mettre en œuvre pour dynamiser le travail des étudiants et développer leurs habiletés de niveaux cognitifs supérieurs. Cette problématique est au cœur du projet présenté ci-après dont les objectifs étaient les suivants :

1. Concevoir et déployer en Licence un dispositif hybride reposant sur de la pédagogie active et inversée (partie faisant l'objet d'une publication en cours de soumission).
2. Évaluer les effets du dispositif sur l'engagement des étudiants.

Nous insisterons dans notre présentation sur le caractère collectif de l'aventure qui s'inscrit dans la thématique « Modes d'agir ensemble » de ce congrès. Agir ensemble entre enseignants tout d'abord, puisque notre motivation est née d'expériences préalablement menées en Master avec l'ensemble de notre équipe pédagogique de Biologie du Développement. Agir ensemble avec l'aide de l'institution car nous avons pu bénéficier de formations ainsi que d'un congé pour innovation pédagogique qui nous ont permis de nous lancer. Agir ensemble au sein de la Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique de l'Université Paris-Saclay à laquelle nous participons depuis 2019. Ses différents acteurs, et notamment les chercheurs référents de l'UQAM (Québec) qui nous accompagnent ont nourri notre réflexion et apporté des clefs méthodologiques indispensables à la réalisation du projet. Agir ensemble enfin pour et avec les étudiants, dans l'idée d'améliorer nos dispositifs de formation par le biais de leurs retours et de nos interactions.

2. Cadre théorique : engagement et classe inversée

Agir sur l'engagement des étudiants est fréquemment considéré comme un moyen d'accentuer leur motivation, d'éviter leur ennui, de favoriser leur implication dans les divers travaux proposés, de limiter le décrochage scolaire et, en conséquence, d'accroître leur performance académique. Corrélativement, la mesure de l'engagement peut servir de prédicteur de ces paramètres. Si de nombreuses études s'intéressent à ce concept, sa complexité en rend la définition ardue. Selon Connel (1990), pionnier dans le domaine, « l'engagement est compris comme le déclenchement de l'action, la quantité d'efforts et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève ». L'engagement se distingue donc de la motivation même si les deux termes sont intimement liés et souvent évoqués de façon conjointe. Plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que la motivation constituerait l'ensemble

des raisons intrinsèques ou extrinsèques qui poussent à l'action. L'engagement traduirait quant à lui l'énergie placée dans l'action, la persévérance à agir. La motivation peut donc être vue comme le déclencheur du processus d'engagement, c'est à dire une condition nécessaire mais non suffisante de l'investissement et des effort fournis dans une tâche donnée (Appleton et al. 2006; Reeve 2012).

S'il est un point sur lequel les chercheurs s'accordent, c'est la multi-dimensionnalité du concept d'engagement. Là encore cependant, le nombre et la nature des dimensions varient selon les auteurs. Nous retiendrons ici celles proposées par Reeve (2012) :

- L'engagement comportemental traduit la conduite de l'étudiant face aux exigences scolaires, les efforts qu'il fournit, son investissement et sa persévérance dans les activités proposées.
- L'engagement émotionnel, plus abstrait, se réfère aux sentiments ou réactions suscités par le contexte, les contenus ou les tâches d'apprentissage, ainsi qu'aux relations entretenues avec les pairs et les enseignants.
- L'engagement agentique fait référence à la manière dont les étudiants apportent leur contribution constructive et proactive aux activités d'apprentissage proposées.
- L'engagement cognitif s'apparente aux stratégies d'apprentissage déployées pour comprendre des idées complexes ou maîtriser des savoir-faire difficiles, ainsi qu'aux procédés d'auto-régulation mis en œuvre.

Ces différentes dimensions sont fortement interconnectées, l'engagement affectif pouvant par exemple influencer l'engagement comportemental et cognitif. Plusieurs sources internes ou externes peuvent en outre impacter l'engagement.

La classe inversée est fréquemment utilisée dans une optique d'apprentissage actif, c'est à dire un apprentissage centré sur l'apprenant, se construisant par l'interaction (avec les pairs et les enseignants) et visant l'engagement de l'étudiant dans un traitement en profondeur de la matière enseignée. Un dispositif pédagogique inversé alterne classiquement acquisition autonome de connaissances à distance puis renforcement, questionnement ou mise en application de ces dernières en classe. Les séances présentielles peuvent alors être théoriquement exploitées de façon optimale et recentrées sur des apprentissages actifs. La classe inversée se distingue donc de l'enseignement traditionnel transmissif en plaçant l'étudiant dans une posture active relativement à son apprentissage et en modifiant le rôle de l'enseignant, devenant un guide plus qu'un détenteur de savoirs.

Les bénéfices souvent rapportés de la classe inversée incluent notamment un engagement renforcé des étudiants. Laetitia Gérard, dans un bilan du projet PédagInnov met en avant les sources suivantes d'influence externe de l'engagement dans un dispositif de pédagogie inversé (Gerard and Rubio 2020) :

- La posture d'accompagnateur de l'enseignement (qui explicite les règles, accompagne de façon personnalisée, fournit du feed-back…).
- Les ressources et supports (quantité, quantité et contenus de la documentation fournie).
- Les modalités d'évaluation (part importante d'évaluation formative).
- Le contexte (caractéristiques du groupe classe, de l'enseignant, contraintes propres à l'institution).

Si les travaux sur la classe inversée soulignent fréquemment un effet positif sur l'engagement, ce dernier est souvent mesuré par le biais de facteurs tangibles tels que l'assiduité, le temps consacré aux tâches assignées, la réussite académique, ou via des questionnaires d'auto-évaluation. Peu d'études cependant interrogent le construit lui-même dans sa multi-dimensionnalité, notamment dans le cadre d'enseignements de Biologie. C'est ce à quoi nous nous sommes attelés dans le contexte particulier du dispositif hybride testé en Licence Sciences de la Vie.

3. Méthodologie

3.1. Dispositif pédagogique et participants

Nous avons choisi comme terrain d'expérimentation une UE de 50 heures en deuxième année de Licence (Biologie cellulaire et développement), réputée difficile et reposant sur le traditionnel trio CM/TD/TP. Avec l'accord de l'équipe pédagogique, nous l'avons intégralement restructurée pour proposer un format hybride incluant dix séquences pédagogiques. Chacune d'entre-elles reposait sur :

- Du travail amont réalisé en autonomie sur une plateforme Moodle (deux heures ; cours synthétiques en ligne et exercices).
- Une séance présentielle interactive (trois heures ; travail en petits groupes disposés en îlots, encouragement à la prise de parole, passage au tableau).
- Du travail aval d'auto-évaluation formative (quizz en ligne).

Après une année de test du dispositif sur un groupe pilote (n = 23 étudiants), nous avons étendu l'expérimentation à l'ensemble de la promotion en constituant un groupe d'intérêt

(n = 137 étudiants suivant la classe inversée) et un groupe contrôle (n = 180 étudiants suivant l'UE dans son format traditionnel). Le programme et l'examen terminal étaient les mêmes pour les deux cohortes. L'ensemble des étudiants a été informé du projet en amphithéatre et le choix leur a été laissé de changer de section s'ils avaient le sentiment que la modalité proposée ne leur conviendrait pas.

3.2. Collecte et analyse des données

Afin de mesurer l'engagement des étudiants, nous avons conçu un questionnaire adapté de modèles préexistants et visant à évaluer les dimensions comportementale, émotionnelle, agentique et cognitive (Miller et al. 1996; Jang et al. 2016). Les différentes sections du questionnaire ont été contextualisées pour s'adapter aux deux modalités pédagogiques comparées (traditionnelle *versus* inversée). Chacune d'entre-elle contenait un nombre variable de propositions positives (engagement) ou négatives (désengagement) présentées dans un ordre aléatoire et devant être évaluées sur une échelle de Likert de cinq niveaux (**Tableau 1**).

Tableau 1. Structure du questionnaire soumis aux étudiants des groupes et *d'intérêt*.

	Section 1 **ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL**		**Section 2** **ENGAGEMENT ÉMOTIONNEL**		**Section 3** **ENGAGEMENT AGENTIQUE**		**Section 4** **ENGAGEMENT COGNITIF**		
	En CM (section B) /ou/ lors de l'apprentissage d'un cours en autonomie (section A)	**En TD (section B) /ou/ en séance présentielle (section A) de l'UE BCD.**	**En CM (section B) /ou/ lors de l'apprentissage d'un cours en autonomie (section A)**	**En TD (section B) /ou/ en séance présentielle (section A) de l'UE BCD.**	**En CM (section B) /ou/ lors de l'apprentissage d'un cours en autonomie (section A)**	**En TD (section B) /ou/ en séance présentielle (section A) de l'UE BCD.**	**Lors de l'apprentissage du contenu d'un CM /ou/ d'un cours distanciel.**	**Lors du travail sur les savoir-faire de l'UE en TD /ou/ séance présentielle.**	**Dans l'UE BCD en général**
Exemple de proposition positive	Quand je suis en CM /ou/ quand j'étudie une leçon en autonomie, je suis totalement concentré(e).	Quand je suis en TD /ou/ séance présentielle, j'applique consciencieusement les consignes.	Quand je suis en CM /ou/ quand j'étudie un cours en autonomie, je me sens en confiance.	Lorsque nous travaillons sur quelque chose en TD /ou/ séance présentielle dans cette UE, je me sens assez encouragé(e) pour m'impliquer.	Quand je suis en CM /ou/ quand j'étudie un cours en autonomie, je me sens libre de poser/relever des questions (pour les poser plus tard) sur ce qui m'intéresse ou m'intrigue.	Quand je suis en TD /ou/ séance présentielle de cette UE, je pose des questions à l'enseignant dès-que je ne comprends pas quelque chose.	Quand j'apprends les cours de cette UE, j'essaie d'expliquer les concepts clés avec mes propres mots.	Je schématise des images ou des résultats pour m'aider à résoudre certains problèmes.	Dans cette UE, je travaille régulièrement.
Exemple de proposition négative	Quand je suis en CM /ou/ quand j'étudie un cours en autonomie, je ne m'accroche pas pour le comprendre.	Quand je suis en TD /ou/ séance présentielle, je suis facilement distrait(e).	Quand je suis en CM /ou/ quand j'étudie un cours en autonomie, je m'ennuie.	Quand je suis en TD /ou/ séance présentielle dans cette UE, je me sens inquiet(e).	Quand je suis en CM /ou/ quand j'étudie un cours en autonomie, je n'ose pas prendre la parole ou solliciter l'aide de mon enseignant.	La plupart du temps je suis passif en TD /ou/ séance présentielle de cette UE.	Quand j'étudie, je me contente de (re)lire le cours.	Lorsque je fais un exercice, je réponds aux questions les unes à la suite des autres sans me préoccuper de l'ensemble.	Je ne discerne pas les objectifs d'apprentissage de cette UE.
Nombre de propositions	**14**		**14**		**13**		**36**		
Alpha de cronbach	**0,83**		**0,87**		**0,9**		**0,87**		

Les étudiants ont été invités à répondre au questionnaire de façon anonyme (seul était précisé le groupe d'appartenance). Les taux de réponses se sont élevés à 43,7% (60/137) pour les groupes d'intérêt et 46,7% pour les groupes contrôles (84/180).

Afin de vérifier la cohérence interne de notre questionnaire, nous avons calculé la valeur de l'alpha de Cronbach pour chacun des quatre construits. Les scores des propositions traduisant

le désengagement ont été préalablement inversés. Le tableau 1 indique les résultats obtenus, tous supérieurs au seuil d'acceptabilité classiquement fixé à 0,7.

L'analyse statistiques des données a été réalisée à l'aide du logiciel R en ne prenant en compte que les réponses complètes pour chaque section du questionnaire. On notera qu'au sein de la promotion coexistent des étudiants de niveaux académiques très disparates, certains suivant le cursus général non sélectif, d'autres des cursus sélectifs accessibles uniquement sur dossier (niveau académique très supérieur aux premiers). Afin d'éviter un biais lié à cette hétérogénéité, nous avons traité séparément ces deux populations.

4. Résultats et perspectives

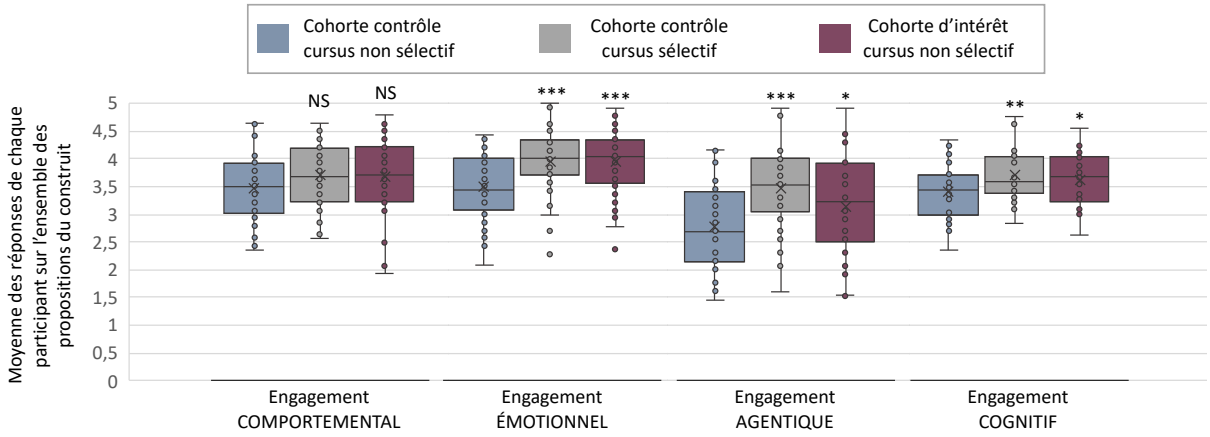
Engagement en fonction du cursus. Nos résultats préliminaires indiquent qu'au sein de la population suivant l'UE au format traditionnel, les étudiants des cursus sélectifs sont plus engagés que leurs homologues du cursus général, avec des scores significativement plus élevés dans les dimensions émotionnelle, agentique et cognitive ($p = 0.001$, 0.0006, 0.007 respectivement ; **Tableau 2 et Figure 1**). Leur engagement comportemental présente quant à lui une augmentation tendancielle mais non significative ($p = 0.062$).

Engagement en fonction de la modalité pédagogique éprouvée. L'analyse, menée sur les étudiants du cursus général non sélectif, révèle des scores d'engagement émotionnel, agentique et cognitif significativement accrus pour la cohorte d'intérêt (classe inversée) relativement à la cohorte contrôle ($p = 0.0002$, 0.05, 0.02 respectivement ; **Tableau 2 et Figure 1**). De nouveau, seule une augmentation tendancielle est retrouvée pour l'engagement comportemental ($p = 0.076$). Nous n'avons pas pu mener d'analyse comparative similaire sur les étudiants des cursus sélectifs, car ils étaient en nombre insuffisant au sein de la population d'intérêt ($n = 8$).

Tableau 2. Statistiques descriptives. N : nombre de répondants ; M : moyenne des réponses de chaque participant sur l'ensemble des propositions du construit ; E-T : écart-type ; p : p-value (test t de Student) ; ß : poids béta.

	Cohorte contrôle cursus non sélectif (format traditionnel)			Cohorte contrôle cursus sélectif (format traditionnel)			Cohorte d'intérêt cursus non sélectif (classe inversée)			Comparaison des dispositifs pédagogiques (cursus non sélectifs)	Comparaison du cursus sélectif *versus* non sélectif dans le format traditionnel
	N	M	E-T	N	M	E-T	N	M	E-T		
ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL	48	3,47	0,57	36	3,70	0,55	51	3,69	0,65	p = 0,076 (NS) ß = 0,22	p = 0,062 (NS) ß = 0,23
ENGAGEMENT ÉMOTIONNEL	43	3,49	0,58	35	3,96	0,62	48	3,97	0,60	p = 0,0002 (***) ß = 0,47	p = 0,001 (***) ß = 0,47
ENGAGEMENT AGENTIQUE	41	2,78	0,81	33	3,45	0,80	46	3,15	0,93	p = 0,05 (*) ß = 0,37	p = 0,0006 (***) ß = 0,67
ENGAGEMENT COGNITIF	40	3,40	0,45	32	3,70	0,46	42	3,63	0,46	p = 0,02 (*) ß = 0,23	p = 0,007 (**) ß = 0,30

Figure 1. Effet du cursus et du dispositif pédagogique sur l'engagement des étudiants.



Dans l'ensemble, nos deux années d'expérimentation témoignent de la faisabilité à large échelle de la mise en place d'un dispositif hybride utilisant la classe inversée comme pédagogie active en Licence. Nos premières analyses avaient montré une forte adhésion des étudiants à la démarche et un impact positif sur leur mise au travail et leur motivation (article soumis). Nous confirmons et renforçons ici ces données *via* la démonstration d'un bénéfice du dispositif testé sur l'engagement émotionnel, agentique et cognitif des étudiants. Si ces indicateurs sont positifs, la question des conséquences de cet engagement accru reste ouverte, notamment en termes de rétention des acquis théoriques, de développement d'habiletés cognitives de niveau supérieur et de résultats académiques. Il serait également intéressant d'évaluer les effets du dispositif en fonction du profil académique des étudiants.

Références bibliographiques

Appleton JJ, Christenson SL, Kim D, Reschly AL. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Gerard L, Rubio AA. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 36(1). https://doi.org/10.4000/ripes.2212

Jang H, Kim EJ, Reeve J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction,* 43, 27–38. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002

Miller RB, Greene BA, Montalvo GP, Ravindran B, Nichols JD. 1996. Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemp Educ Psychol* 21: 388–422.

Reeve J. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer Science + Business Media. In *Handbook of Research on Student Engagement*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Titre

Auteur : Aura Luz Duffé Montalván

Coordonnées : Université Rennes 2, Rennes, France, aura-luz.duffe@univ-rennes2.fr

Résumé

Fr

Les tâches qu'assument les étudiants à l'Université comprennent des actions de différentes natures qu'il faudra, d'une part, exercer d'une manière autonome, et d'autre part, collectivement. Mais, en ce qui concerne celles à accomplir au niveau de la recherche, elles seront conduites et positionnées dans un cadre précis où l'identification d'un encadrant sera requise. Avec cette identification, l'encadrant et l'étudiant, le premier représentant du savoir, le deuxième devant encore faire ses preuves dans la construction du savoir, auront des rôles à jouer ; chacun d'eux développera des compétences, des sentiments, des engagements faisant état d'un rapport humain, mais également professionnel.

Des auteurs tels que Claudine Blanchard-Laville (2006, 2013, 2021), Jean-Pierre Boutiner (2007), Maela Paul (2004), dans leur recherche sur l'accompagnement professionnel étudient et questionnent ce rapport entre l'encadrant et l'étudiant et sont tout autant émerveillés que satisfaits de l'échange enrichissant que l'on peut en retirer.

Dans cette recherche, nous mettons en exergue, dans un premier temps le concept d'agir ensemble que les deux acteurs de la recherche : l'encadrant et l'étudiant possèdent. Ensuite, nous voulons identifier la vision de l'étudiant sur le travail de recherche : s'agit-il d'un travail à effectuer avant tout en autonomie ou d'un travail où l'accompagnement de l'encadrant est décisif ? Pour l'encadrant, est-il conscient du rôle qu'il a à jouer vis-à-vis des étudiants ? Quelle est sa vision sur l'encadrement de recherche ? S'agit-il pour lui d'un travail à mettre en œuvre avant tout en autonomie ?

Pour répondre à ces questions, nous allons étudier deux corpus. Le premier correspond à une enquête de terrain lancée par le réseau national de collèges doctoraux sur le doctorat en France et qui a été proposé tant aux doctorants qu'aux encadrants de Bretagne et Pays de la Loire début septembre 2021. Le deuxième sera obtenu grâce à des sessions de focus groupe proposées aux étudiants inscrits en doctorat dans notre équipe de recherche (LIDILE). Nous étudierons les réponses concernant leur vision du doctorat, de l'encadrement de thèse et son suivi. Plus précisément, nous nous interrogerons:

- ✓ Comment l'étudiant comprend le rôle de l'autonomie en ce qui concerne ses méthodes de recherches et la construction de son objet du savoir ?
- ✓ L'encadrant, est-il en mesure de garder une certaine distance quant à son rôle de guide et d'expert dans la construction du savoir ?
- ✓ Les actions entreprises lors du suivi de l'encadrement font état de leur vouloir agir ensemble ?

Au vu du résultat de l'enquête qui sera publié par l'Université Rennes 2 fin décembre ou début janvier 2022 et que les sessions focus groupe sont en cours, les conclusions de cette recherche sont encore à définir. Toutefois, nous pouvons nous avancer et présenter l'hypothèse qu'étant donné que l'être humain apprend et avance grâce aux efforts fournis par lui-même et par l'aide et le soutien que les autres peuvent lui apporter, l'encadrement de recherche pourrait montrer, d'une part, la satisfaction d'un travail en autonomie grandement accompli, et d'autre part, la satisfaction d'avoir participé à ce guidage.

Resumen

Es

Los estudiantes en la Universidad asumen tareas de diferentes índoles que tendrán que ejercer, por una parte, de forma autónoma, y por otra, con la colectividad. Pero, en lo que concierne aquellas relacionadas con la investigación, éstas serán guiadas y situadas dentro de un contexto específico bajo la asesoría de un Director de investigación. Contando con este requisito, tanto el Director de investigación, representante del saber, como el estudiante, quien tendrá que demostrar su capacidad de organizar el conocimiento, tendrán papeles que desempeñar ; cada uno de ellos desarrollará competencias, sentimientos, compromisos, todo esto enmarcado dentro de una relación humana y profesional.

Autores tales como Claudine Blanchar-Laville (2006, 2013, 2021), Jean-Pierre Boutiner (2007), Maela Paul (2004), en sus investigaciones sobre la asesoría profesional, estudian y cuestionan esta relación entre el Director de investigación y el estudiante y se quedan tanto maravillados como satisfechos del intercambio enriquecedor que se puede obtener en esta relación.

En nuestra investigación, ponemos de relieve, primero, el concepto del *Actuar juntos* que cumplen el Director de investigación y el estudiante. Enseguida, identificamos la visión del estudiante con respecto a su trabajo de investigación : ¿Se trata de un trabajo que tendrá que realizar ante todo de forma autónoma o de un trabajo en el cual la asesoría resulta indispensable ? El Director está conciente del papel que tendrá que cumplir con respecto al

estudiante ? ¿Cuál es su visión del hecho de dirigir una investigación ? ¿Se trata para él/ella de un trabajo que se realiza sobre todo de forma autónoma ?

Para responder a estas preguntas, vamos a estudiar dos corpus.El primero corresponde a una encuesta de terreno lanzada por la Red Nacional de Colegas trabajando en la formation del doctorado en Francia y que ha sido propuesto a los directores de tesis y a los estudiantes de la región de *Bretagne et Pays de la Loire* a comienzos de septiembre 2021. El segundo corpus lo obtenemos con las sesiones de regrupamiento propuestas a los estudiantes inscritos en tesis en nuestro equipo de investigación (LIDILE). Estudiaremos sus respuestas concerniente a su visión de la formación del doctorado, a la dirección de investigación y a la asesoría. De forma más precisa, nos preguntamos :

-¿Cómo el estudiante comprende el papel del trabajo autónomo en lo que concierne sus métodos de investigación y la construcción del conocimiento ?

-El Director de investigación, ¿logra establecer una distancia entre su papel de guía y su función de experto del saber ?

-¿Las acciones llevadas a cabo durante la asesoría revelan un querer actuar juntos ?

En vista de resultado de la encuesta que será publicado por la *Université Rennes 2* para finales de diciembre o comienzos de enero del 2022 y que las sesiones de regrupamiento con los estudiantes están todavía en proceso, nuestras conclusiones faltan todavía delimitar. Sin embargo, podemos dar la hipótesis que, contemplando el hecho de que el ser humano aprende y avanza gracias al refuerzo realizado por él mismo y por la ayuda que le otorgan las personas que le rodean, la asesoría de investigación podría mostrar, por una parte, la satisfacción de haber realizado un trabajo de investigación de forma autónoma (para el estudiante), y por otra, la satisfacción de haber participado al desarrollo de ese trabajo (Director de tesis).

Mots-clés

AE dans le champ de l'accompagnement 1, conditions humaines2, Interactions internes/externes3, recherche collaborative4, Tensions5

1. L'état de l'art

« Au début était l'Action »

Lev Vygostky (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute/SNEDIT, p. 509.

Le verbe *Agir*, d'après le dictionnaire Larousse, fait référence à plusieurs faits : « entrer ou être en action ; faire quelque chose ; produire un effet, exercer une influence, se comporter, se conduire ; être en question[1] ». Le nom de ce verbe -*action*- a fait l'objet de différentes propositions de recherches et d'expérimentation, notamment dans le domaine éducatif.

Jan Amos Komenský (1992 [1627-1632] : 85), fondateur de la Didactique était bien conscient du rôle de l'action dans le rapport humain, notamment dans l'enseignement-apprentissage lorsqu'il reconnait que tout apprenant « […] a intérêt à apprendre, en spectateur mais aussi en *acteur*, ce qui est et advient, les fondements, les causes et les effets de tout ce vaste monde ». Plus tard, d'autres pédagogue tels que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), Jean Piaget (1896-1980), ont fait avancer le concept de recherche-action. L'interrelation enseignant et apprenant a ainsi été solidement établie. Aujourd'hui, le Conseil de l'Europe (2001) a également soulevé ce concept d'*action* en proposant son approche actionnelle dans un cadre social précis, tant pour celui qui enseigne que pour celui qui apprend.

Dans d'autres domaines de recherches, le nom '*action*' a également fait l'objet d'un intérêt particulier (anthropologie [Genard 2013], neuropsychologie [Frith, 2014], philosophie [Cédric Parternotte 2017], psychologie sociale [Bandura 2003] sociologie [Laurent Thévenot, 2006], entre autres). Par exemple, du point de vue des études en sociologie, le fait d'agir est étroitement lié au rapport qu'a la personne avec le monde et avec les autres. Laurent Thévenot (2006 : 6), chercheur en sociologie, défend cette idée lorsqu'il affirme:

> […] Considérons le problème tel qu'il se pose à l'objet du chercheur, en l'occurrence le sujet de l'action […] Pour le sujet de l'action, la pluralité n'est pas une affaire de classement, mais de rapport au monde. De sa capacité à composer avec cette pluralité, dépend l'intégrité de sa personne aussi bien que son intégration dans une communauté.

Léonardo Pinsky (1993 : 106-107), chercheur en ergonomie, aborde le terme *action s*uite à ses observations dans le contexte du travail. Il observera dans les échanges professionnels tous les aspects conduisant à obtenir des informations 'non visibles' concernant les personnes impliquées dans un échange communicatif. Il propose ainsi le terme *cours d'action* comme objet de recherche :

[1] Le Petit Larousse en couleurs (1988). Librairie Larousse, p. 46.

> […] ce qui va distinguer l'action d'un simple comportement, c'est-à-dire de ce que voit l'observateur, c'est que l'action peut se dire. […] j'inclus aussi ce que j'ai appelé le discours privé qui accompagne l'action, les interprétations qui dans la réalisation même de l'action sont significatives pour l'acteur. J'inclus également ses jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques, ses sentiments (émotions significatives), ses appels à son expérience passée et même son engagement actif global dans la situation.

C'est ces deux positionnements du concept d'*action* -Didactique et Sociologique- et d'*agir* sur le monde et sur les autres, mais dans le contexte de l'enseignement supérieur, que nous nous proposons d'analyser dans ce colloque intitulé *l'Agir ensemble dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives"*. Plus précisément, notre contexte d'étude focalisera l'interrelation entre les étudiants et leurs encadrants ayant à développer un travail de recherche, tels que des textes ou des mémoires.

Du point de vue de la Didactique, nous nous interrogeons :

- ✓ Comment les étudiants comprennent-ils le rôle de l'autonomie en ce qui concerne leurs méthodes de recherches et la construction de leur objet du savoir ?
- ✓ L'encadrant, est-il en mesure de garder une certaine distance quant à son rôle de guide et d'expert dans la construction du savoir ?
- ✓ Quelle serait la définition et les actions concrètes de l'agir ensemble entre l'étudiant et l'encadrant ?

Du point de vue sociologique :

- ✓ L'affect entre l'encadrant et l'étudiant peut effacer la frontière entre l'autonomie des étudiants et le guidage des encadrants ?
- ✓ Le discours tant du point de vue de l'encadrant que celui de l'étudiant lors des réunions du suivi de la recherche font état de leur vouloir agir ensemble ?

Pour répondre à ces questions, nous comptons sur plusieurs ressources : des questionnaires, des entretiens, des sessions focus group, des textes officiels au sujet de l'encadrement, etc. L'examen et la réflexion des résultats de l'analyse de ces ressources nous permettrons, de répondre aux questions que nous nous sommes posées plus haut et d'envisager d'autres pistes de recherche sans doute complémentaires à notre objet de recherche : l'agir ensemble dans le contexte de l'encadrement de recherches.

Références bibliographiques

Laurent Thévenot (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : Editions La découverte, 311p.

Léonardo Pinsky (1993). Action et autonomie. Dans Paul Ladrière, Patrick Pharo, Louis Quéré (Coord.), *La théorie de l'action*. *Le sujet pratique en débat*, Paris : CNRS Editions, p. 101-112.

Lætitia Gérard and Amaury Daele, (2015). L'évolution de la formation doctorale a-t-elle engendré une évolution dans les pratiques d'accompagnement doctoral ? , *Recherche et formation*. https://journals.openedition.org/rechercheformation/2439

L’agir ensemble : un levier pour enseigner en période de (dis)continuité pédagogique ?

Kennel Sophie
Université de Strasbourg, France, sophie.kennel@unistra.fr
Guillon Stéphane
Université de Strasbourg, France, sguillon@unistra.fr
Mailles-Viard Metz Stéphanie
Université d’Aix-Marseille, France, stephanie.mailles-viard-metz@univ-amu.fr

Résumé

Alors que la pandémie de Covid-19 a contraint la population mondiale à l’isolement, nous nous proposons d’analyser dans cette communication en quoi la notion de l’ « agir ensemble » a été présente dans l’activité et le ressenti des enseignants et enseignants-chercheurs pendant la période de (dis)continuité pédagogique des années 2020 et 2021. Par « agir ensemble » nous entendons tout à la fois la collaboration entre acteurs de la formation et comment le sentiment d’appartenance et de soutien au sein de la communauté universitaire a été éprouvé par ces mêmes acteurs.

Nous avons conduit une enquête au mois de juillet 2021 qui interrogeait le bilan de l’expérience d’enseignement vécue en 2020 et 2021 par les enseignants et enseignants-chercheurs de l’Université de Strasbourg. 418 réponses ont été obtenues. Une de nos questions de recherche portait sur le lien entre l’agir ensemble et le ressenti de la mission d’enseignement en temps de confinement. Parmi les trente-six questions de notre enquête, nous nous intéressons plus particulièrement ici à croiser celles qui portent sur le sentiment d’isolement professionnel (absence de soutien, de coopération ou d’interaction), ou au contraire sur le levier qu’a pu constituer la coopération entre collègues par exemple. Nous abordons également les perspectives en terme d’agir ensemble envisagées par les répondants. Nous avons formulé l’hypothèse que le sentiment de soutien et la coopération ont favorisé la continuité pédagogique telle qu’elle a été ressentie par les enseignants universitaires.

Nos résultats pointent un bilan particulièrement négatif de l’expérience vécue pendant la période d’enseignement à distance contraint (79% des réponses). Parmi les résultats exploités, nous notons que 16% des répondants ont souffert d’isolement professionnel, sans différence

de genre marquée mais avec une proportion un peu plus grande chez les enseignants-chercheurs que chez les enseignants issus de l'enseignement secondaire. Pour 20% des personnes ayant répondu à l'enquête, l'enseignement et le suivi des étudiants ont été difficiles par manque de coopération dans l'équipe pédagogique et pour 23% par manque de soutien de l'université ou de la composante. 73% des répondants affirment d'un autre côté avoir sollicité leurs collègues ou leur équipe pédagogique, le plus souvent avec satisfaction (pour 64%) et 20% ont renforcé leur réseau de collègues. Ils sont cependant 19% à souhaiter dans l'avenir plus d'échanges de pratiques et d'entraide avec des collègues.
Si l'expérience de la (dis)continuité pédagogique a été vécue comme difficile et négative par les répondants à notre enquête, nous constatons donc que l' « agir ensemble », le sentiment de coopération, d'appartenance et de soutien, a été perçu comme positif et a pu agir comme levier pour mener la mission d'enseignement dans le contexte difficile de la pandémie Covid-19. Notre étude montre également, par un traitement croisé des données d'enquête, le lien entre l'isolement professionnel, le sentiment d'absence de communauté professionnelle et de soutien, et les difficultés vécues pour enseigner pendant la période de (dis)continuité pédagogique.

Abstract

While the Covid-19 pandemic has forced the world's population into isolation, we propose to discuss in this paper how the concept of "acting together" has been present in the activity and perception of academics during the the years 2020 and 2021.
By "acting together" we mean both the collaboration between teachers and how the feeling of belonging to a community of practice was experienced by these people.
We conducted a survey in July 2021 questioning the teaching experience in 2020 and 2021 at Strasbourg University. 418 results were obtained. One of our research questions dealt with the link between acting together and the feeling of the assignment of teaching in the period of lockdown. Among the thirty-six questions, we are particularly interested here in comparing those that deal with the feeling of professional isolation (lack of support, cooperation or interaction), or on the contrary, the leverage that cooperation between colleagues may have provided, for example. We also discuss the perspectives in terms of acting together considered by the respondents. We have formulated the hypothesis that the perception of support and cooperation has facilitated pedagogical continuity as experienced by the university teachers.
Our results show a particularly negative perception of the experience during the period of constrained distance education (79% of responses). Among the results we note that 20% of

the respondents suffered from professional isolation, with no marked gender difference but with a slightly higher proportion of professors or assistant professors than secondary school teachers. For 16% of the respondents, teaching and monitoring students was difficult due to a lack of cooperation within the teaching team and for 23% due to a lack of support from the university or the component. 73% of the respondents, on the other hand, stated that they had solicited their colleagues or their teaching team, most often with satisfaction (for 64%) and 20% had strengthened their network of colleagues. However, 19% of them would like to see more sharing of practices and mutual help with colleagues in the future.
If the experience of pedagogical (dis)continuity was experienced as difficult and negative by the respondents to our survey, we therefore note that "acting together", the feeling of cooperation, belonging and support, was perceived as positive and could act as a stimulant to carry out the teaching mission in the difficult context of the Covid-19 pandemic. Our study also shows, through cross-processing of survey data, the link between professional isolation, the sense of lack of professional community and support, and the difficulties experienced in teaching during the period of educational (dis)continuity.

Mots-clés
Acteurs concernés : enseignant ; Transformations professionnelles ; Tensions ; Interactions individuels/collectifs ; AE dans le champ de la pratique d'enseignement

1. Contexte et enjeux

La littérature scientifique sur le travail en équipe pédagogique, la coopération, les communautés de pratiques enseignantes, est riche (Marcel et al., 2007). Elle avance que cette collaboration permet l' «amélioration de la qualité de l'éducation » (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009) et constitue pour les enseignants une « source d'apprentissage organisationnel et de professionnalisation » (Corriveau et al., 2009). Par la collaboration ou la coopération, la solidarité ou plus simplement l'échange, les enseignants peuvent tout à la fois développer leurs compétences pédagogiques et agir en intelligence collective pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. On peut ainsi définir deux axes de l' « agir ensemble » : le travail commun, coopératif ou collaboratif pour produire et enseigner ensemble ; le partage et le soutien professionnel au sein d'une communauté formelle ou informelle, sous la forme d'une communauté de pratique par exemple, qui constitue l'organisation apprenante.

Le contexte de l'enseignement à distance et en ligne a particulièrement été étudié pour le sujet qui nous intéresse (Daele et Charlier, 2006), avec des éléments sur l'apport des outils numériques pour favoriser le partage et la collaboration, pour organiser l'activité collective dans les enseignements.

La situation pandémique depuis 2020, en imposant la mise à distance et en ligne de la formation, a cependant bouleversé nos conceptions. Nous sommes amenés à questionner avec un regard nouveau les pratiques enseignantes et étudiantes, telles qu'elles ont existé pendant ces deux dernière années et dans la manière dont elles peuvent préfigurer l'avenir. Les connaissances dont nous disposons pour l'instant sur la réalité de l' « agir ensemble » dans la période récente de formation contrainte à distance sont cependant encore limitées. Les acteurs de la formation ont-ils constitué des collectifs d'entraide et d'action ? Comment ? Avec quel bénéfice ? Quels liens peuvent exister entre l' « agir ensemble » et le ressenti de la mission d'enseignement en temps de confinement ? Dans le cadre de notre travail d'analyse, nous entendons par « agir ensemble » tout à la fois la collaboration entre acteurs de la formation et comment le sentiment d'appartenance et de soutien au sein de la communauté universitaire a été éprouvé par ces mêmes acteurs.

Nous avons formulé l'hypothèse que le sentiment de soutien et la coopération ont favorisé la continuité pédagogique telle qu'elle a été ressentie par les enseignants universitaires en 2020 et 2021.

2. Méthodologie de l'étude

Pour vérifier notre hypothèse une enquête a été menée qui visait à recueillir le bilan de l'expérience d'enseignement vécue en 2020 et 2021 par les enseignants et enseignants-chercheurs de l'Université de Strasbourg. Le souhait était de d'identifier l'état d'esprit des personnels enseignants à l'Unistra par rapport à la période passée et au futur proche, et ainsi de pouvoir apporter un soutien adapté aux enseignants pour préparer l'année 2021-2022 dans les meilleures conditions possibles.

L'enquête comprenait trente-six questions qui portaient sur le bilan de la période, en particulier en ce qui concernait l'utilisation des outils numériques pour enseigner, les perspectives d'avenir et les besoins pour la formation. Elle a été administrée du 4 au 16 juillet 2021 auprès des 2800 personnels enseignants. 418 réponses ont été obtenues, dont 385 étaient complètes.

Parmi les réponses aux questions, nous avons analysé et croisé pour cette communication celles qui portaient d'une part sur le sentiment d'isolement professionnel, le manque de coopération dans l'équipe pédagogique, ou bien le bénéfice ressenti d'avoir créé une vraie solidarité entre collègues, et d'autres part pour les perspectives envisagées sur la volonté de travailler plus avec ses collègues ainsi que le besoin exprimé de développer les échanges de pratiques et d'entraide.

2. Résultats

74% des personnes ayant répondu à l'enquête enseignent au niveau licence. Nos résultats pointent un bilan global particulièrement négatif de l'expérience vécue pendant la période d'enseignement à distance contraint (79% des réponses). 16% des répondants ont souffert d'isolement professionnel.

Parmi l'ensemble de nos résultats, nous avons fait le choix pour ce texte de concentrer notre analyse sur la comparaison entre la population considérant que le manque de coopération dans l'équipe pédagogique a accentué les difficultés rencontrées pour enseigner en ligne ou en mode dit « hybride » (20% des répondants) et l'ensemble des répondants. Ces résultats sont présentés dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1. Comparaison de la perception de l'enseignement à distance contraint en 2021 et 2021 entre les répondants ayant déploré un manque de coopération dans l'équipe pédagogique et la population totale des répondants

Questions	Répondants ayant déploré un manque de coopération dans l'équipe pédagogique	Ensemble des répondants
Vous diriez que l'expérience d'enseignement que vous avez vécue depuis mars 2020 a globalement été difficile ou très difficile [Oui]	94%	79%
Globalement, le bilan que vous tirez de cette expérience d'enseignement est : [plutôt négatif] [très négatif]	82%	52%
Votre charge de travail pendant cette période a été beaucoup plus importante [Oui]	92%	86%
Qu'est-ce qui était difficile dans vos conditions de travail ? [Manque de soutien de l'université ou de la composante]	36%	15%
Qu'est-ce qui était difficile dans vos conditions de travail ? [Isolement professionnel]	36%	16%
Pour quelles raisons l'enseignement et le suivi des étudiants ont été difficiles ? [Manque de coopération dans l'équipe pédagogique]	/	12%
J'ai sollicité les collègues, l'équipe pédagogique avec	40%	64%

satisfaction		
J'ai sollicité les collègues, l'équipe pédagogique sans satisfaction	34%	8%
Avez-vous le sentiment d'avoir réussi à mener votre activité d'enseignement de façon satisfaisante malgré les difficultés ? [Oui]	48%	62%
Quel(s) bénéfice(s) tirez-vous de cette expérience de travail à distance ? [J'ai amélioré mes enseignements]	8%	21%
Quel(s) bénéfice(s) tirez-vous de cette expérience de travail à distance ? [J'ai le sentiment d'avoir été utile]	28%	42%
Quel(s) bénéfice(s) tirez-vous de cette expérience de travail à distance ? [Nous avons créé une vraie solidarité entre collègues]	4%	20%
Pensez-vous que l'expérience vécue va vous amener à changer durablement vos méthodes d'enseignement ? [Oui]	22%	40%
Pourquoi ne changerez-vous pas vos méthodes d'enseignement ? [Mes méthodes pédagogiques actuelles me conviennent]	30%	21%
Quelles étaient vos pratiques numériques pour enseigner avant mars 2020 ? [Je n'utilisais quasiment pas d'outils numériques]	16%	20%
Comment évaluez-vous vos compétences numériques pour enseigner ? [Faibles]	26%	17%
De quels soutiens auriez-vous besoin pour la suite ? [D'échanges de pratiques et d'entraide avec des collègues]	42%	31%
A quels niveaux d'enseignement intervenez-vous ? [Licence]	68%	74%
Depuis combien de temps enseignez-vous à l'université ? [+ de 20 ans]	38%	29%
Quel est votre statut ? [Enseignant-chercheur]	60%	59%
Quel est votre genre ? [Femme]	40%	36%
Quel est votre genre ? [Homme]	44%	44%

Nous pouvons relever que les écarts les plus importants entre la population des répondants ayant regretté le manque de coopération dans l'équipe pédagogique et la population globale portent particulièrement sur les constats suivants : le bilan de l'expérience de la continuité pédagogique est nettement plus négatif (82% contre 52%) et le sentiment d'avoir réussi à mener l'activité d'enseignement de façon satisfaisante malgré les difficultés est très inférieur (42% contre 62%) ; ils se sentent plus démunis face aux outils numériques (26% contre 17%); sont plus anciens dans leur poste (38% contre 29%). Concernant leur perspectives, ils sont moins disposés à transformer leurs pratiques pédagogiques (22% contre 40%) dont ils sont plutôt satisfaits (30% contre 21%). Les données autour de l'agir ensemble sont particulièrement signifiantes, notamment sur le sentiment d'isolement professionnel et le manque de soutien institutionnel (36% contre 16% et 15% respectivement) comme de la part des collègues (34% contre 8%), et globalement l'absence de solidarité entre collègues (4% contre 20%) même si le souhait d'échanges de pratiques et d'entraide avec des collègues est clairement exprimé (42% contre 31%).

4. Discussion

Si l'expérience de la (dis)continuité pédagogique a été vécue comme difficile et négative par les répondants à notre enquête, nous constatons que l' « agir ensemble », le sentiment de coopération, d'appartenance et de soutien, a été perçu comme positif et a pu agir comme levier pour mener la mission d'enseignement dans le contexte difficile de la pandémie Covid-19. Cet « agir ensemble » tel que nous l'avons observé pourrait s'apparenter à ce que les publications décrivent par la notion de communauté de pratiques, c'est-à-dire « un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fonds de connaissances, un ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune » (Wenger, 1998). Nous relevons cependant que dans le contexte de l'expérience vécue en 2020 et 2021 il s'agit plus de « faire émerger des micro dynamiques communautaires entre enseignants experts et non-experts au sein des institutions (Villiot-Leclercq, 2020), que nous sommes dans des réseaux d'opportunité dont il faudra vérifier la persistance dans le temps.

Notre étude montre également, par un traitement croisé des données d'enquête, le lien entre d'un côté l'isolement professionnel, le sentiment d'absence de communauté professionnelle et de soutien, l'ancienneté dans la fonction et les faibles compétences numériques et de l'autre côté les difficultés vécues pour enseigner pendant la période de (dis)continuité pédagogique.

L'enquête portait sur la perception des enseignants de leur activité d'enseignement pendant la période de (dis)continuité pédagogique de 2020 et 2021. Nous avons ici traité les résultats qui pouvaient nous éclairer sur leur perception des freins et des leviers dans un tel contexte en lien avec la coopération, le soutien et le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle. Des questions restent en suspens, qui mériteraient d'autres études : l' « agir ensemble » a-t-il été une réponse au manque de soutien institutionnel ? a-t-il favorisé les apprentissages étudiants ?

Nos résultats peuvent aussi servir la politique et l'action. Ils montrent l'importance de la solidarité entre pairs, du soutien pédagogique et technique au sein des équipes pédagogiques et par là donnent des pistes d'actions aux gouvernances et aux acteurs des services de pédagogie universitaire. Il paraît toujours plus important de renforcer les liens de proximité, aussi bien géographique que sociale et professionnelle, mais aussi de questionner les frontières de l'accompagnement pédagogique et du besoin auquel il doit répondre, depuis l'assistance opérationnelle jusqu'au compagnonnage et au partenariat d'apprentissage.

Conclusion

Notre étude a analysé le lien entre l' « agir ensemble » et la perception de la mission enseignante dans la période de (dis)continuité des années 2020 et 2021. Nous montrons qu'il existe un lien important entre le sentiment d'isolement professionnel et les difficultés ressenties pour enseigner, mais aussi avec la perception de l'utilité de l'action menée. Ces difficultés touchent par ailleurs plus sensiblement les enseignants-chercheurs ayant une ancienneté de plus de vingt ans et déclarant une maîtrise plus faible des outils numériques. Ces résultat nous incitent à renforcer l'action en faveur du leadership pédagogique, des communautés de pratiques et de l'accompagnement de proximité.

Références bibliographiques

Corriveau, L., Boyer, M. et Fernandez, N. (2009). La qualité en éducation : Un enjeu de collaboration à cerner. 14, 23.

Daele, A. et Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. L'Harmattan.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D. ett Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Superieur.

Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *30*.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *The Systems Thinker*, *9*(5).

L'auto-évaluation comme dispositif pédagogique en travaux pratiques

NASSERA TOUNSI

Faculté de Pharmacie, Université de Strasbourg, 74 route du Rhin F-67401 Illkirch.
nassera.tounsi@unistra.fr

Résumé

Afin de répondre à l'enjeu de la pérennisation des apprentissages, un nouveau dispositif pédagogique a été mis en œuvre à destination des étudiants en santé, en contexte de travaux pratiques. Ce dispositif a été initié sous la démarche *Scholarship of Teaching and Learning* SoTL, appropriée pour mener une analyse réflexive sur ses pratiques pédagogiques et questionner les processus d'apprentissage des étudiants. Face aux constats telle que l'incapacité des étudiants à mobiliser leurs ressources dans des situations d'apprentissage où ils sont censés apprendre, acquérir et maîtriser les gestes techniques de base dans le domaine scientifique, le thème de recherche s'est inscrit dans le cadre d'une démarche d'auto-évaluation. En effet, la démarche d'auto-évaluation, décrite dans la littérature, est adaptée pour soutenir les apprentissages en guidant les étudiants vers l'autonomie intellectuelle et réflexive. L'étude, menée à partir d'une question de recherche, a permis d'apporter des éléments de réponses et ce, grâce aux observations et entretiens semi-directifs d'étudiants. Ainsi, il a pu être établi que la démarche d'auto-évaluation favorise la mobilisation des ressources en contexte de travaux pratiques. Néanmoins l'analyse des résultats a également apporté un faisceau d'informations relatives à l'environnement de l'étudiant qui impacte sur l'évolution des apprentissages dans un continuum de séries successives de travaux pratiques. In fine, grâce au dispositif, les étudiants ont acquis des connaissances en comprenant à quoi elles servent pour réussir à les investir ultérieurement.

Abstract

In order to respond to the issue of the sustainability of learning, a new pedagogical sequence has been created for health students in context of practical works. This sequence was initiated under Scholarship of Teaching and Learning SoTL approach, suitable for leading a reflective analysis of its teaching practices and questioning the learning processes of students. In front of observations such as the inability of students to mobilize their resources in learning situations

where they are expected to learn, acquire and manage basic technical gestures in the scientific field, the research theme was part of a self-assessment approach. Indeed, the self-assessment, described in literature, is adapted to sustain learning by leading students toward intellectual and reflective autonomy. The study, carried out of the basis of a research question, provided some answers, thanks to the observations and semi-structured interviews of students. Thus, it has been established that the self-assessment approach promotes the mobilization of resources in the context of practical works. However, results analysis provided a lot of informations relating to the student's environment which impacts on the development of learning in a continuum of successive series of practical works. Ultimately, thanks to the pedagogical sequence, students have acquired knowledge by understanding what it is used for in order to succeed in investing later.

Mots-clés

Démarche SoTL, AE dans le champ d'apprentissage de l'étudiant, création de dispositifs d'accompagnement, auto-évaluation

1. Introduction

Je me suis investie dans une expérimentation afin de mettre en œuvre un dispositif pédagogique visant à soutenir les apprentissages des étudiants inscrits à la Faculté de Pharmacie de l'Université de Strasbourg. Ce dispositif s'est voulu innovant tant d'un point de vue pédagogique que d'un point de vue expérimental car lié à un thème de recherche. Pour cela, la démarche *Scholarship of Teaching and Learning* SoTL, développée depuis de nombreuses années, s'est avérée adaptée à ce type de projet et m'a permis d'une part de mener une analyse réflexive sur mes pratiques pédagogiques mais surtout d'adopter une posture inhabituelle : celle du praticien chercheur. Ainsi, ce cadre de la démarche SoTL a mis en exergue mon développement professionnel combiné au questionnement des apprentissages des étudiants et a nourri ce travail.

Le contexte dans lequel s'intègre ce travail concerne les travaux pratiques. Ce type d'enseignements paraît de prime abord classique au sens strict du terme car il comporte des phases clairement définies aussi bien dans l'esprit des enseignants que celui des étudiants : mener une expérience scientifique implique de savoir manipuler, sécuriser son environnement de travail et exploiter ses résultats. Nous devons former les étudiants à cet objectif mais également s'assurer que leurs apprentissages soient pérennes afin qu'ils puissent s'adapter à toute situation nouvelle. Depuis de nombreuses années, et en observant les étudiants évoluer

dans ce contexte, j'ai constaté de nombreux obstacles à la progression de leurs apprentissages, d'un semestre à l'autre. Pour y pallier, j'ai mis en place un nouveau dispositif pédagogique intégré aux travaux pratiques : faire entrer les étudiants dans une démarche d'auto-évaluation les conduirait à mobiliser leurs ressources pour les investir en situation donnée. Ce dispositif a été lié à un cadre théorique nourri d'articles scientifiques issus principalement du domaine des sciences de l'éducation, ce qui m'a permis d'ouvrir une question de recherche. La mise en œuvre d'une méthodologie de recherche, à travers le recueil de données, a permis de répondre aux hypothèses émises : confirmer ou infirmer que la démarche d'auto-évaluation favorise la mobilisation des ressources. Les résultats obtenus ont été très enrichissants et la discussion de cette expérimentation dans son intégralité a permis d'en déduire les effets sur les apprentissages des étudiants.

2. Contexte

Nous attendons des étudiants qu'ils acquièrent les gestes de base et possèdent une bonne maîtrise de ces gestes afin de les mobiliser ultérieurement dans des situations qu'ils rencontreront dans la progression de leur cursus. Les deux séries de travaux pratiques semestrielles illustrent très bien ce cas pratique où nous supposons que la maîtrise des gestes techniques de base acquis au semestre 1 est un prérequis à l'étude de techniques expérimentales qu'ils découvrent au semestre 2.

Malheureusement la supposition précédente ne s'est pas vérifiée et les observations faites lors de ces séries de travaux pratiques (abrégé TP) sont sans équivoque : les étudiants ne parviennent pas à mobiliser les ressources nécessaires dans des situations d'apprentissages. Ces observations m'ont amené à me questionner sur les processus d'apprentissage des étudiants et particulièrement la pérennisation de leurs apprentissages.

Ainsi, le thème de recherche fut basé sur la **démarche d'auto-évaluation** car les étudiants, durant le déroulement des travaux pratiques, sont suivis et accompagnés par leurs enseignants mais les phases d'acquisition des compétences vont bien au-delà de ce temps présentiel : **que se passe-t-il avant et après les travaux pratiques** ? les étudiants perçoivent-ils s'ils ont acquis ou non les gestes techniques ? s'estiment-ils capables de mobiliser leurs ressources tout au long du cursus universitaire ?

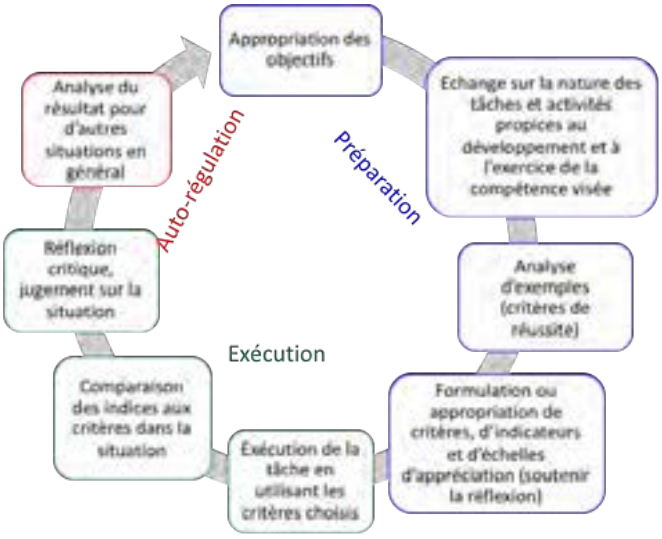
Au regard de ces interrogations, un nouveau dispositif pédagogique a permis d'aider les étudiants à pérenniser leurs apprentissages.

3. La démarche d'auto-évaluation

3.1. Cadre théorique

Dans la littérature, Saint-Pierre (Saint-Pierre, 2004) a décrit la *démarche d'auto-évaluation* comme étant adaptée pour soutenir les apprentissages. Elle expose la démarche d'auto-évaluation en huit étapes pour développer les compétences et l'autonomie intellectuelle des étudiants (cf. figure 1). Selon Saint Pierre (2004) , « l'auto-évaluation joue un rôle sur le développement des compétences et l'autonomie intellectuelle et ce, dans une perspective formative » et cette auto-évaluation est définie comme « un jugement qualitatif ou quantitatif porté sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage ». Cela implique que l'auto-évaluation n'a pas une visée sommative mais plutôt formative car elle permet à l'étudiant de se distancier vis-à-vis de ces apprentissages.

Figure 1. Les huit étapes de la démarche d'auto-évaluation (Saint Pierre, 2004)



Pour circonscrire le cadre de l'étude, Perrenoud (Perrenoud, 1999) a publié un article concernant la *mobilisation des ressources* où il propose l'idée que la mobilisation des ressources est interactive car elle suppose que l'individu sache non pas seulement « utiliser » ou « appliquer » ses ressources mais bien les « adapter, différencier, intégrer, combiner, orchestrer, coordonner c'est-à-dire conduire un ensemble d'opérations mentales complexes permettant de transformer les connaissances plutôt que de les déplacer » : l'individu doit donc agir pour mettre en œuvre ces processus et d'un point de vue cognitif, il acquière une pratique réflexive.

Pour parfaire les concepts-clés, la notion 'ressources', très adaptée pour définir la compétence, est détaillée par Tardif dans un ouvrage (Poumay et al. 2017). Il précise tout d'abord que la notion de compétence sous-tend une « dynamique de la mobilisation et de la combinaison des ressources » : ceci signifie qu'il existe des ressources internes et des ressources externes propres à l'individu. Ainsi, il affirme que « le recours à une compétence nécessite des interactions entre ce que l'acteur a en mémoire (ressources internes), que d'aucuns déclinent en savoirs, savoir-faire et en savoir-être, et ce qu'il retire de son environnement (ressources externes) pour poser les actions les plus appropriées, les mieux ciblées et les plus efficaces possibles ».

De ce fait travailler à mobiliser ses ressources est louable puisque cela permettrait à l'étudiant de se situer tout au long du processus d'apprentissages : acquérir des connaissances et comprendre à quoi servent ces connaissances pour les investir ultérieurement. Cela n'est pas flagrant aux yeux de l'étudiant et c'est pour cette raison qu'un accompagnement est nécessaire : la mise en œuvre du dispositif pédagogique, à visée formative, tend en ce sens.

3.2. Dispositif pédagogique

L'objectif du **dispositif pédagogique** – concrètement réalisé à partir **d'activités d'apprentissage présentielles et d'outils pédagogiques distanciels** mis à disposition des étudiants- dans le but de les guider vers une démarche d'auto-évaluation, fut double (i) rendre les étudiants autonomes afin qu'ils abordent plus sereinement les séances de travaux pratiques et qu'ils améliorent leurs apprentissages des activités en situation (ii) offrir aux étudiants la possibilité de porter un regard réflexif sur leurs activités pour qu'ils puissent pérenniser leurs apprentissages c'est-à-dire mobiliser leurs ressources d'une série de travaux pratiques à l'autre. La problématique fut ainsi soulevée : **la mise en œuvre d'une démarche d'auto-évaluation favorise-t-elle la mobilisation des ressources en travaux pratiques, d'un semestre à l'autre ?**

Au regard de cette question de recherche et du cadre théorique qui sous-tend cette question, l'objectif fut de mesurer les effets de la démarche d'auto-évaluation – grâce à la méthodologie de recherche présentée ci-après (cf. partie 4) - et de constater que la démarche d'auto-évaluation favorise la mobilisation des ressources, par les étudiants, en contexte de travaux pratiques et ce, d'un semestre à l'autre.

Pour y répondre, le dispositif pédagogique sous-tend la *démarche d'auto-évaluation* en huit étapes détaillées par Saint-Pierre (cf. figure 1) car les activités guidées et orientées ont pu être

déclinées étape par étape : cela a permis à l'étudiant de progresser en devenant réflexif, c'est-à-dire en conscientisant ses processus d'apprentissages et ce qu'il peut en tirer afin de les exploiter durablement. A l'issue de toutes les étapes, l'étudiant deviendra réflexif sur les actions qu'il a menées et saura s'auto-réguler grâce à cette réflexion critique afin d'atteindre une certaine autonomie.

De prime abord, afin que toutes les activités d'apprentissage soient cohérentes et s'enchaînent logiquement et de façon chronologique, une grille d'auto-évaluation critériée (GAEC) a été utilisée comme fil conducteur du dispositif pédagogique : cette grille - contenant une case 'commentaires' permettant à l'étudiant de réfléchir sur son action et son niveau et de mettre en question la compréhension des objectifs - a été proposée aux étudiants mais elle a également servi à collecter des données pour répondre à la question de recherche et vérifier l'hypothèse émise. Très concrètement, les activités d'apprentissage ont été proposées aux étudiants sous forme de six ateliers «(« Innov'Ateliers ») durant les deux semestres. Des commentaires formatifs ont également eu lieu en dehors des ateliers.

4. Méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche permettant de vérifier cette hypothèse a conduit à la constitution de deux groupes d'étudiants (groupe expérimental avec suivi du dispositif pédagogique et groupe contrôle sans suivi du dispositif). Les deux groupes ont suivi l'intégralité des séries de travaux pratiques.

Le **groupe expérimental** a participé aux « Innov'Ateliers » proposés dans le cadre du dispositif pédagogique afin de bénéficier de la démarche d'auto-évaluation. Les grilles GAEC ont été utilisées comme fil conducteur, c'est-à-dire que les étudiants de ce groupe l'ont rempli à différents temps du déroulement des séries TP.

Le **groupe contrôle** n'a pas bénéficié de la démarche d'auto-évaluation à travers les ateliers et n'a pas été accompagné en dehors des TP. En effet, les étudiants de ce groupe ont complété les grilles d'auto-évaluation critériée GAEC mises à disposition à l'issue des séances concernées et rendues instantanément.

Grâce à des observations réalisées à partir de la grille d'auto-évaluation critériée ainsi que des entretiens individuels semi-directifs d'étudiants, la collecte de données fut satisfaisante pour vérifier l'hypothèse émise mais également recueillir les perceptions des

étudiants sur l'ensemble du dispositif pédagogique et des situations vécues et les résultats sont présentés ci-après.

5. Résultats et discussion

Les résultats des observations ont permis d'observer que, comparativement aux étudiants du groupe contrôle, les étudiants du groupe expérimental sont plus nombreux à avoir progressé dans certains critères de la grille d'auto-évaluation correspondants aux ressources appliquées. Néanmoins, ces mêmes étudiants ont régressé dans d'autres critères ayant trait aux ressources fondamentales, toujours comparativement aux étudiants du groupe contrôle.

Ainsi, sans perdre de vue la question de recherche, l'hypothèse a été affinée. En effet, les résultats de ces observations laissent penser que :

- ◊ la mise en œuvre de la démarche d'auto-évaluation favorise la mobilisation des ressources appliquées, en travaux pratiques, d'un semestre à l'autre.
- ◊ la mise en œuvre de la démarche d'auto-évaluation aurait un impact négatif sur la mobilisation des ressources fondamentales, en travaux pratiques, d'un semestre à l'autre.

En analysant les entretiens, deux dominantes à propos de la mobilisation des ressources fondamentales et la mobilisation des ressources appliquées se dégagent. Les entretiens ont corroboré ces faits car les étudiants du groupe expérimental ont clairement évoqué les erreurs commises mais ils ont su prendre du recul, en étant notamment attentifs à l'intérêt de l'acquisition de ces ressources. D'autres informations remarquables, sont à relever car elles semblent avoir une incidence non négligeable sur l'interprétation de ces résultats. En effet, la tendance relevée concernant l'affect et l'entraide est appropriée aux ressources internes et externes (Perrenoud, 1999 ; Poumay et al., 2017) que les étudiants ont annoncé lors de ces entretiens. Les étudiants du groupe expérimental ont exprimé « se sentir à l'aise, être en confiance, ne pas être démuni, ne pas être stressé, être satisfait d'avoir su réaliser les gestes… » mais également « être hésitant, avoir sollicité l'entraide des pairs… ». Nous pouvons noter un élément commun qui ressort des entretiens à savoir que tous les étudiants se sont accordés à considérer les gestes techniques de base comme des 'automatismes' : la mémoire procédurale entre en jeu comme si les informations étaient stockées dans une mémoire à long terme. En revanche, peut-on penser que ce phénomène engendre des effets négatifs traduits par certaines difficultés rencontrées par les étudiants du groupe contrôle à mobiliser les ressources appliquées ? Stordeur (2014) explique dans son ouvrage consacré entre autres aux mécanismes

de la mémorisation, que les conditions d'ancrage des informations dans la mémoire à long terme impliquent que les ressources soient répétées en situations variées et complexes. Or, nous avons l'impression que les étudiants du groupe contrôle ont appris les gestes mécaniquement, sans faire de liens entre leurs apprentissages et nous pouvons supposer que cela ne les a pas aidés à mobiliser des ressources appliquées. D'ailleurs, les observations suivis des entretiens ont parfois démontré le décalage existant entre ce que les étudiants pensent avoir acquis et ce qu'ils ont réellement acquis.

L'ensemble des résultats a montré que la démarche d'auto-évaluation a eu un impact positif sur la mobilisation des ressources en contexte de travaux pratiques et qu'elle a amené l'étudiant à devenir réflexif sur ses processus d'apprentissages grâce notamment à l'accompagnement spécifique de l'enseignant. En effet, **les étudiants du groupe expérimental, en s'autoévaluant, ont dorénavant appris à questionner l'intérêt des travaux pratiques et des actions qu'ils réalisent durant la phase manipulatoire**. Malgré le phénomène de la rapidité d'exécution des travaux universitaires, **les étudiants ont été sensibilisés à l'intérêt de « s'arrêter quelques instants pour comprendre leurs actes, leurs erreurs et leur marge de progression », intérêt perçu comme un gage de réussite pour augmenter leur efficacité**. Cette capacité réflexive leur a permis de se situer tout au long de leurs processus d'apprentissage et ils ont acquis des connaissances en comprenant à quoi elles servent pour réussir à les investir ultérieurement.

6. Perspectives

Comme toute étude réalisée en sciences de l'éducation, la limite principale de cette étude semble concerner ce point : les étudiants du groupe expérimental ont suivi des ateliers du dispositif pédagogique dans le but de les aider à pérenniser leurs apprentissages et donc mobiliser leurs ressources d'un semestre à l'autre mais comment, concrètement, s'assurer qu'ils aient pris conscience d'avoir appliqué la démarche d'auto-évaluation en huit étapes ? Certains étudiants ont cité qu'ils se sont « observés », « auto-observés » durant les travaux pratiques ou encore qu'ils se sont « auto-évalués avec la grille d'auto-évaluation pour déterminer leur niveau de performance atteint » mais cela ne prouve pas qu'ils aient conscience d'avoir acquis l'habileté d'auto-évaluation. Saint-Pierre (2004) précise que l'habileté s'acquière au fil du temps car elle est reliée à la pratique réflexive et cette pratique évolue au gré des évènements et de l'analyse que l'on en fait. Sur ce point, elle explique que le développement métacognitif a trait à la prise de conscience de son activité mentale : la verbalisation de l'auto-observation

ou l'auto-évaluation que les étudiants ont exprimé prouvent sûrement qu'ils sont sur le chemin de l'acquisition de cette démarche d'auto-évaluation. Les étudiants ont également exprimé avoir progressé d'un semestre à l'autre en justifiant de quelle manière ils y étaient parvenus : cela suggère une nouvelle fois qu'ils ont su mettre en œuvre cette habileté d'auto-évaluation.

Références bibliographiques

Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances ?* Texte remanié et complété d'une communication présentée au Colloque « Raisons éducatives », Genève (Suisse).

Poumay, M., Tardif J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences*. Belgique : De Boeck Supérieur.

Saint-Pierre, L. (2004). L'habileté d'auto-évaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, *18* (1), 33-38.

Stordeur, J. (2014). *Comprendre, apprendre et mémoriser - Les neurosciences au service de la pédagogie*. Belgique : De Boeck Education.

L’espace conceptuel : un dispositif pédagogique inédit

FOLEY David

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada

David.Foley@USherbrooke.ca

Résumé

Cette recherche présente une démarche SoTL pour implanter et évaluer, dans les projets de conception, un dispositif pédagogique inédit nommé l’espace conceptuel. Les bases de ce nouveau dispositif ont été posées dans la thèse de Foley (2010-2017). C’est un support graphique qui permet d’organiser et de mettre en relation les travaux et les connaissances d’un individu ou d’une équipe. Il s’apparente aux schémas conceptuels, du fait qu’il représente des concepts et leurs liens par des boîtes nommées et des flèches portant une phrase définissant chaque lien. Cependant, l’espace conceptuel permet de déployer un concept pour y élaborer un espace conceptuel à l’intérieur, récursivement, ajoutant l’axe de généralité-spécificité. La navigation dans l’espace conceptuel est telle une mappemonde : le zoom avant dans un concept permet de voir l’information plus spécifique et le zoom arrière permet d’apprécier une vue d’ensemble des concepts plus généraux et de leurs liens.

L’objectif de cette recherche est d’implanter et d’évaluer les retombées de ce dispositif pour construire, documenter et accompagner les projets de conception en génie. À notre institution, ces projets impliquent des équipes multidisciplinaires qui œuvrent à développer un produit au cours des trois dernières sessions du programme. Cette activité est centrale pour développer les qualités de conception, de communication et de travail individuel et en équipe, requises d’un diplômé en génie au Canada et dans les pays impliqués dans l’accord de Washington. L’accompagnement et l’évaluation des étudiants dans les projets sont difficiles, notamment parce que l’information de conception des étudiants disponible à l’enseignant est très incomplète et peu structurée. De plus, peu d’éléments concrets sont disponibles pour évaluer les contributions individuelles. L’activité est un bon défi aussi pour les étudiants, qui peine à bien cerner la complexité de leur projet. Pour ajouter au défi, les travaux effectués et la vision dans l’équipe ne sont que faiblement partagés.

La présente recherche a recruté cinq équipes encadrées par huit enseignants, qui ont accepté d’utiliser les espaces conceptuels pour développer et documenter leurs travaux de conception.

Vingt-six des 30 étudiants ont répondu à un questionnaire autour de l'apport des espaces conceptuels pour la conception, la communication et le travail individuel et en équipe, et chaque équipe a participé à un groupe de discussion semi-dirigé et traité par analyse thématique. Six enseignants ont répondu à un questionnaire concernant l'apport des espaces conceptuels pour soutenir ses rôles d'accompagnement et d'évaluation, puis ils ont participé à une entrevue individuelle.

Les résultats montrent un accord sur l'aide qu'apportent les espaces conceptuels pour la conception et la communication, en particulier pour identifier et définir le projet, et pour avoir une vision globale et cohérente et commune du projet. Tous les enseignants sont d'accord ou totalement d'accord que l'utilisation des espaces conceptuels est avantageuse pour accéder aux travaux de conception des équipes et pour obtenir un portrait clair et complet de tous les éléments du projet.

L'espace conceptuel est un dispositif prometteur au-delà des projets de conception et pourrait avoir un impact majeur en pédagogie, autant pour la recherche que pour la pratique.

Abstract

This research presents a SoTL approach to implement and evaluate a new type of semantic representation called concept-space. The foundations of concept-space were laid in Foley's thesis (2010–2017). It is a graphical representation that allows organizing and relate the work and knowledge of an individual or a team. Similarly to concept mapping, it represents concepts with named boxes, and relations between concepts with arrows and an optional linking phrase. However, concept-space allows a concept to be expanded in order to develop a concept-space within it, as many times as required, adding the axis of generality-specificity. Navigating the concept-space is like navigating an interactive map: zooming in a concept allows you to see and develop more specific information and zooming out allows you to enjoy an overview of more general concepts and their overall relations.

The objective of this research is to implement and assess the impact of this new type of medium to build, document, and support engineering design projects. At our institution, these projects involve multidisciplinary teams who work to develop a product during the last three semesters of the program. This activity is central to developing the qualities of design, communication, and individual and teamwork required of an engineering graduate in Canada, but also in all countries involved in the Washington Accord.

Supporting and evaluating students in projects is difficult, in particular, because the student design artefacts available to the teacher are very incomplete and unstructured. In addition, little concrete evidence is available to assess each individual's contribution. The activity is challenging for many students, who struggle to frame and understand the complexity of their project. To add to the challenge, the work done and the vision in the team is only partially shared.

This research recruited five teams supervised by height teachers, who agreed to use concept-spaces to develop and document their design project. Twenty-six of the 30 students and six teachers responded to questionnaires after one semester of usage. Each team also participated in a semi-guided focus group and teachers underwent individual interviews. The student questionnaire was about contributing factors of concept-space for design, communication, and individual and teamwork, while the teacher's questionnaire was about the contribution of conceptual spaces to support their coaching and evaluation roles.

The results show an agreement among students on the help provided by concept-space to support indicators of the design and communication qualities, in particular, to help identify and define the project, and to have a global, coherent, and common vision of the project. All teachers agreed or strongly agreed that the use of concept spaces is advantageous for accessing team's design work and for getting a clear and more complete picture of all elements of the project.

Concept-space is a promising representation useful beyond design projects. They have interesting high impact possibilities for pedagogy, both for research and for practice.

Mots-clés

Création de dispositif d'accompagnement ; Démarche SoTL ; Formation et usage du numérique ; apprentissage par projet ; cartes mentales

1. Introduction

Concevoir, du moins en ingénierie, implique de comprendre un problème mal défini, de développer des connaissances sur un sujet, de mettre en œuvre des analyses, d'exploiter ses connaissances et les résultats d'autres coéquipiers pour converger vers une solution pratique

et tangible à partir de ressources limitées. C'est une compétence difficile à acquérir. Au département d'ingénierie, le projet majeur de conception est l'activité phare pour développer les compétences en conception, communication et gestion. L'activité est réellement majeure : projets autofinancés jusqu'à 50 000 $, synchronisation des départements de génie mécanique, électrique, informatique et robotique, constitution d'équipes multidisciplinaires, trois sessions de supervision et de mentorat clôturées d'une présentation grand public, etc.

2. Problématique

La méthode de l'apprentissage par projet offre une expérience engageante et proche de la réalité du marché du travail. En revanche, l'activité implique, d'une part, des défis pour le corps enseignant au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation et, d'autre part, des défis pour les étudiants quant à leur difficulté à organiser, comprendre ou partager l'information nécessaire au développement de leur solution.

Pour accompagner différents projets de front, l'enseignant doit comprendre les problématiques techniques de chaque projet, en plus de suivre le cheminement de chaque équipe sur une base hebdomadaire. Les problèmes relevés par les enseignants sont : 1) une difficulté à questionner les travaux techniques et à donner une rétroaction sur le processus de conception due à un manque d'information, 2) une évaluation peu fiable de la contribution de chaque étudiant et 3) une charge mentale accrue pour tenter de reconstruire le portrait de chaque équipe à partir des bribes d'informations disponibles. Parallèlement, les étudiants font face à un problème qui est généralement mal défini et ils ont de la difficulté à le structurer. De plus, les travaux par chaque coéquipier sont faiblement connus de tous, entrainant en une vision non commune des avancements et des objectifs du projet.

Et si pour chaque étudiant on pouvait avoir accès à un portrait clair des constructions mentales de leur projet et des liens qu'ils ont créés ? Et si en plus, on pouvait avoir un portrait clair de la co-construction de l'ensemble du projet ? La pensée humaine est complexe, multidimensionnelle, fluide et d'une cohérence imparfaite. Notre meilleure tentative pour construire un médium capable de représenter les idées a mené au développement des espaces conceptuels.

3. Les espaces conceptuels comme dispositif pédagogique

3.1. Définition du concept d'espace conceptuel

Les fondements d'un espace conceptuel ont été posés dans la thèse de Foley (2017). Un espace conceptuel est un support graphique qui permet d'organiser et de mettre en relation les travaux et les connaissances d'un individu ou d'une équipe. Tout comme le schéma conceptuel (Novak & Canas, 2008), il met en lien des concepts représentés par des boîtes et des flèches portant une phrase définissant ce lien. Cependant, à la différence du schéma conceptuel, chaque concept peut être déployé pour contenir un espace conceptuel servant à élaborer davantage, et ce, récursivement. L'espace conceptuel introduit ainsi une dimension hiérarchique, une profondeur à la cartographie des concepts, qui ajoute l'axe de la généralité-spécificité. Dans l'espace conceptuel, la navigation s'apparente à celle d'une mappemonde interactive : le zoom avant dans un concept permet de voir l'information plus spécifique et le zoom arrière permet d'apprécier une vue d'ensemble des concepts plus généraux et de leurs liens. Le graphe de connaissance ainsi généré s'est montré efficace pour organiser et mettre en relation plusieurs milliers de concepts. L'espace conceptuel vise à représenter concrètement les Relations Vitales du modèle cognitif de l'intégration conceptuel (Fauconnier et Turner, 2003). Par exemple, un concept contenu dans un autre concept représente une relation d'inclusion (fait partie de) ou de catégorie (est un type de), l'avatar d'un collaborateur attaché sur le côté d'un concept représente une relation de rôle, et une flèche peut représenter une relation de causalité.

Dans nos processus mentaux, nous réutilisons et élaborons nos connaissances dans plusieurs contextes. L'espace conceptuel offre la possibilité de répliquer la même information dans différents espaces. Ces instances et leur contenu sont synchronisés et illustrent la réutilisation de cette connaissance dans plusieurs contextes et la création de nouveaux liens sémantiques.

L'espace conceptuel est inspiré de l'organisation mentale d'un individu, mais le principe peut être étendu pour représenter la connaissance partagée d'une équipe ou d'une communauté en offrant un espace conceptuel commun à l'équipe, en parallèle avec un espace privé pour chaque individu. L'espace commun est alors un espace dynamique de co-construction et de communication des connaissances et des avancements du projet.

L'espace conceptuel ne peut pas être transposé sur papier. C'est une représentation dynamique et multidimensionnelle qui propose d'exploiter la puissance du numérique pour

mieux refléter la nature tout aussi dynamique de nos représentations mentales individuelles et de nos constructions collectives.

3.2. L'intention pédagogique

L'idée derrière l'innovation pédagogique proposée est de demander aux étudiants d'utiliser les espaces conceptuels pour développer l'ensemble des idées et des connaissances de leur projet majeur de conception. Chaque étudiant a à la fois un espace privé pour ses travaux et ses démarches exploratoires et un espace d'équipe qui permet notamment d'unir les résultats importants de chaque membre dans le but de produire une vision commune du projet et un portrait des avancements. La première intention est d'exploiter les qualités d'élicitation du médium pour permettre à l'enseignant de construire rapidement une compréhension du projet et des démarches. Cette information plus riche devrait faciliter les rétroactions. De plus, la plateforme utilisée permet de visualiser l'auteur de chaque concept, offrant une information plus tangible pour évaluer les contributions individuelles. Pour l'étudiant, l'espace conceptuel force une réflexion quant à l'organisation de son projet et offre un espace commun pour co-construire le projet avec ses coéquipiers. D'une part, l'intention est d'offrir un outil qui permet de collaborer plus efficacement, et d'autre part, c'est d'encourager une réflexion quant au lien à faire entre les informations et les connaissances qui mèneront à la solution.

3.3. Quelles sont les retombées réelles de l'utilisation des espaces conceptuels ?

La question à laquelle cette recherche veut répondre est la suivante : quelles sont les retombées de l'utilisation des espaces conceptuels dans les projets majeurs de conception en génie ? Les effets pour les étudiants sont évalués sur trois qualités requises d'un diplômé en génie, identifiées par le BCAPG (Bureau Canadien d'Agrément des Programmes en Génie) : la conception, la communication, et le travail individuel et en équipe. Le cadre théorique de ces qualités est cohérent avec la méta-analyse des attentes internationales sur les qualités des diplômés en génie (Paul et al., 2015). Les retombées évaluées pour l'enseignant sont liées à ses rôles d'accompagnement et d'évaluation, soit sur la capacité à comprendre les travaux techniques des étudiants, sur la capacité à poser les bonnes questions pour aider les étudiants à cheminer, et sur la facilité à accéder aux informations de chaque équipe.

Dans une logique du « comment agir ensemble » cette recherche présente une démarche SoTL qui vise à améliorer la pratique d'enseignement des apprentissages par projet à l'aide des espaces conceptuels. La démarche SoTL de cette étude est engagée dans l'incubateur

d'innovation pédagogique (i2P), une communauté de pratique qui a permis d'obtenir une critique constructive dans le développement du dispositif, dans l'implantation du changement, dans l'évaluation et dans la diffusion des résultats qui suivent.

4. Méthodologie

La recherche a impliqué la participation volontaire d'étudiants à utiliser la plateforme Relate pendant un semestre pour documenter leur projet majeur de conception. L'évaluation des retombées des espaces conceptuels pour les étudiants a été obtenue à l'aide d'un questionnaire anonyme élaboré autour du cadre théorique des qualités en génie et d'un groupe de discussion semi-dirigé d'environ 30 minutes avec chaque équipe participante. L'évaluation des retombées pour l'enseignant a été obtenue à partir d'un questionnaire qui traitait du rôle de l'accompagnement technique. Le questionnaire a été suivi d'une entrevue individuelle semi-dirigée. Les données issues de la transcription des entrevues ont fait l'objet d'une analyse thématique.

5. Résultats et analyse

La présentation de la recherche a permis de recruter cinq équipes de projet, dont trois sont multidisciplinaires, pour un total de trente étudiants volontaires. Vingt-six étudiants ont répondu au questionnaire et ont participé au groupe de discussion. Les étudiants proviennent de génie électrique, informatique, robotique et mécanique. Sept enseignants impliqués dans la supervision de ces équipes ont accepté de participer à l'étude.

5.1. Étudiants

Le questionnaire et les retombées perçues par les étudiants pour les qualités de conception, de communication et de travail individuel et en équipe sont présentés respectivement dans les figures 1, 2 et 3. Les résultats montrent un accord sur le support qu'apportent les espaces conceptuels pour la conception et la communication, en particulier pour définir l'architecture de la solution, pour identifier et définir le projet, et pour avoir une vision globale, cohérente et commune du projet. L'impact perçu sur le travail individuel et en équipe se traduit par une meilleure compréhension des liens entre les différents domaines d'expertise et par une documentation plus complète. Les étudiants sont d'accord ou totalement d'accord que les espaces conceptuels sont recommandables pour développer et communiquer la documentation technique d'un projet majeur de conception dans une proportion de 73 %.

Figure 1. Question pour la qualité conception



Figure 2. Question pour la qualité communication

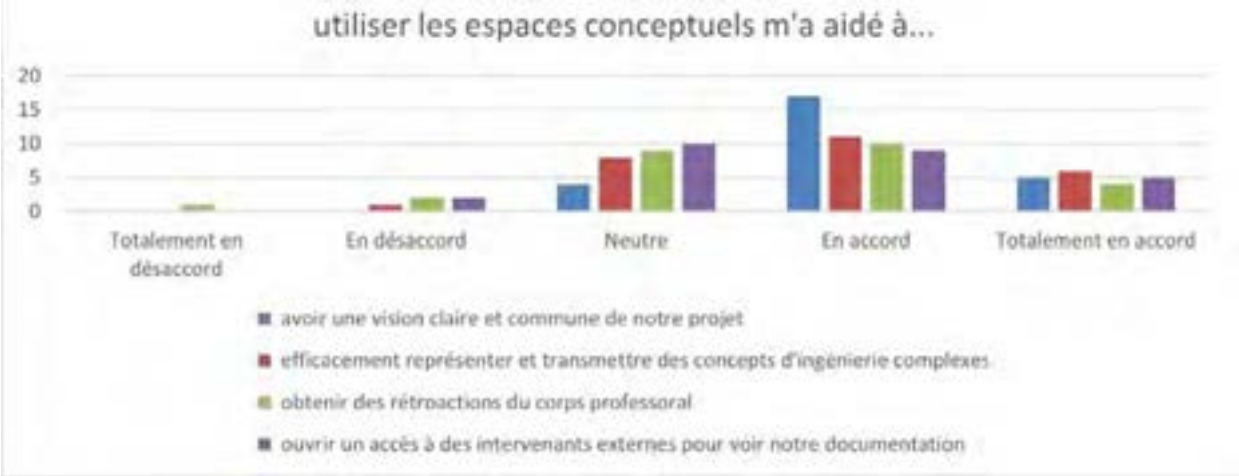


Figure 3. Pour la qualité travail individuel et en équipe



5.2. Enseignants

Le questionnaire et les retombées perçues par les enseignants sont présentés dans la figure 4. Tous les enseignants sont d'accord ou totalement d'accord qu'utiliser les espaces conceptuels est avantageux pour accéder aux travaux de conception des équipes et pour obtenir un portrait clair et complet de tous les éléments du projet. Il y a aussi consensus que l'utilisation des espaces conceptuels est un atout pour l'enseignement.

Figure 4. Questions pour l'enseignant



L'analyse thématique a permis de confirmer les résultats des questionnaires, mais aussi de faire ressortir des points d'amélioration. En particulier, les étudiants ont identifié des fonctionnalités manquantes pour que la plateforme soit davantage centralisante. Les étudiants et les enseignants ont relevé le besoin de voir l'historique de ce qui a changé depuis la dernière visite et de voir qui a fait quoi. Bien que ces thèmes soient peu liés aux concepts généraux des espaces conceptuels, ces suggestions guident l'amélioration de la plateforme technopédagogique.

6. Perspectives

Cette recherche présente les espaces conceptuels et une évaluation de leur potentiel à supporter les enseignants dans l'accompagnement et l'évaluation, et les étudiants dans la réalisation des apprentissages par projet.

Les espaces conceptuels offrent une liberté de construction des connaissances et de découverte qui pourrait être d'intérêt dans une vision de pédagogie inclusive, où les étudiants n'apprennent pas au même rythme, et où il est possible de développer une pensée autant

divergente que convergente. Les supports traditionnels (p.ex. : documents écrits, diapositives, etc.) sont séquentiels et convergents, et ne sont favorables qu'à une partie des apprenants (Land, 2013).

Relate est une plateforme de réseautage qui permet la mise en œuvre d'espaces conceptuels. Dans un second lien avec le cadre de l'agir ensemble, cette plateforme permet de créer des collaborations avec n'importe qui dans le monde et d'ouvrir des espaces conceptuels pour co-développer. Ce type d'espace pourrait être particulièrement adapté aux collaborations interdisciplinaires, puisque l'axe de profondeur permet, au plus haut niveau, d'avoir une compréhension générale et accessible pour tous, et les niveaux de plus en plus profonds offrent à chaque expert le loisir de plonger aussi profondément que nécessaire dans leur expertise.

Références bibliographiques

Fauconnier, G. et Turner, M. (2003). The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities.

Foley, D. (2017). Faire fleurir l'innovation à partir de la racine : Le développement et l'évaluation du potentiel de la plateforme informatique CogEx pour la conception en génie mécanique. Université de Sherbrooke.http://hdl.handle.net/11143/11335

Land, M. H. (2013). Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEM. Procedia Computer Science, 20, 547–552.

Novak, J. D. et Canas, A. J. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. IHMCl.

Paul, R., Hugo, R. J. et Falls, L. C. (2015). International Expectations of Engineering Graduate Attributes. University of Calgary.

L’expérimentation de la coopération entre praticiens et chercheurs : l’exemple du projet « La Main aux données »

Rozenn Décret-Rouillard, maître de conférences en Sciences de l’éducation et de la formation, CREAD EA 3875 - Université Rennes 2

Vincent Amossé, ingénieur pédagogique chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France pour les régions Loire Océan (Bretagne et pays de Loire), Centre Val de Loire et Nouvelle-Aquitaine

Mélinda Lecoq-Hammadi, ex ingénieure pédagogique en apprentissage chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France et diplômée du master SIFA (Université Rennes 2)

Résumé

L'association ouvrière française des compagnons du devoir propose des formations professionnelles en alternance et en itinérance dans le bâtiment et l’aménagement, les technologies de l’industrie, les métiers du goût et les matériaux souples. Dans un contexte où les technologies numériques sont omniprésentes, à la fois en formation et en entreprise, l’association compagnonnique de l’Ouest a pour objectif d’intégrer le numérique dans toutes ses formations et met donc en œuvre, au cours de l’année 2019-2020, un projet intitulé « La Main aux données ».

Ce projet, qui relève d’une expérimentation, donne lieu à une recherche collaborative (Morrissette, 2013) à visée coopérative (Go, 2019), entre les Compagnons du Devoir de Bretagne et le Centre de Recherche en Éducation, Apprentissages et Didactique (EA 3875). Il mobilise des acteurs de la recherche et de l’ingénierie de formation, à savoir un ingénieur pédagogique, une enseignante-chercheuse et une étudiante apprentie en master. En 2019/2020, ces derniers mènent une enquête exploratoire qui porte sur les usages des outils numériques chez les apprenants et formateurs, dans le cadre formatif, professionnel et personnel, ainsi que sur les facteurs favorisant un usage professionnel et/ou pédagogique des technologies numériques.

La coopération mise à l’œuvre pendant un an, répond à plusieurs principes : l’affirmation de la capacité de chacun à produire des savoirs et ce, dans un principe d’égalité ; le partage de

valeurs communes (confiance, humilité, ouverture) ; la création et l'organisation des conditions coopératives au travail, tels l'instauration d'une collégialité des questionnements et des moments de « traduction » entre les mondes institutionnels. Cependant, l'institution coopérative du travail s'est révélée fortement fragilisée par un projet au cœur de multiples enjeux et devant répondre à des objectifs divers.

L'expérience des trois acteurs impliqués donne à voir une transformation conjointe, sur le plan individuel et professionnel mais celle-ci demeure unilatérale dans la mesure où les résultats de recherche ne sont pas entrés en résonnance avec l'activité laborieuse. Puis, l'analyse de notre expérience par la notion d'épreuve défi (Martuccelli, 2006, 2015) montre que cette épreuve articule les enjeux collectifs et l'expérience éprouvée par les personnes. L'absence de reconnaissance du travail réalisé, les temporalités de travail différentes et la prégnance du monde de la recherche dans le mode de coopération ont conduit les acteurs engagés à se questionner sur leur posture professionnelle et ont pu même engendrer de la souffrance chez eux.

Abstract

The French association of journeymen offers alternating and itinerant vocational training courses in building and fitting out, industrial technologies, taste professions and flexible materials. In a context where digital technologies are ubiquitous, both in training and in companies, the Western Companionship Association aims to integrate digital technology into all its training courses and is therefore implementing a project entitled "La Main aux données" during 2019-2020.

This project, which is an experiment, gives rise to collaborative research (Morrissette, 2013) with a cooperative aim (Go, 2019), between the Compagnons du Devoir de Bretagne and the Centre de Recherche en Éducation, Apprentissages et Didactique (EA 3875). It mobilises actors in research and training engineering, namely an educational engineer, a teacher-researcher and a student apprentice in a master's programme. In 2019/2020, they are conducting an exploratory survey on the use of digital tools by learners and trainers, in the training, professional and personal context, as well as on the factors that encourage the professional and/or pedagogical use of digital technologies.

The cooperation implemented over the course of a year responds to several principles: the affirmation of each person's capacity to produce knowledge, in a principle of equality; the

sharing of common values (trust, humility, openness); the creation and organisation of cooperative working conditions, such as the establishment of a collegiality of questioning and moments of "translation" between the institutional worlds. However, the cooperative institution of work proved to be strongly weakened by a project at the heart of multiple issues and having to respond to diverse objectives.

The experience of the three actors involved shows a joint transformation, on an individual and professional level, but this remains unilateral insofar as the research results did not resonate with the work activity. Then, the analysis of our experience through the notion of challenge (Martuccelli, 2006, 2015) shows that this challenge articulates the collective issues and the experience felt by the individuals. The lack of recognition of the work carried out, the different work timeframes and the influence of the world of research on the mode of cooperation led the actors involved to question their professional posture and may even have caused them suffering.

Mots-clés

recherche collaborative, coopération, expérimentation, épreuve

1. Le contexte : une recherche collaborative à visée coopérative

L'association ouvrière française des compagnons du devoir propose des formations professionnelles en alternance et en itinérance dans le bâtiment et l'aménagement, les technologies de l'industrie, les métiers du goût et les matériaux souples. Dans un contexte où les technologies numériques sont omniprésentes, à la fois en formation et en entreprise, l'association compagnonnique de l'Ouest a pour objectif d'intégrer le numérique dans toutes ses formations et met donc en œuvre, au cours de l'année 2019-2020, un projet intitulé « La Main aux données »[1], à destination des apprenants[2] du Centre de Formation d'Apprentis[3]

[1] Ce projet est financé par le Plan d'Investissement d'Avenir (PIA3) piloté par Akto-Opcalia Bretagne, pour des projets liés à la digitalisation des CFA.

[2] Ce terme générique recouvre les stagiaires de la formation continue (FC) et les apprentis de la formation initiale (FI).

[3] D'après le Code du Travail (Article L6211-1), le statut d'apprenti recouvre les salariés effectuant une formation alternée entre un Centre de formation et une entreprise dans le but d'obtenir une qualification professionnelle

(CFA) des Compagnons du Devoir de Bretagne situé à Rennes. Dès le début, ce projet comporte deux volets : d'une part, la conception d'un dispositif de formation à la culture numérique ; d'autre part, une démarche de recherche sur les besoins en compétences numériques des entreprises et sur les usages des bénéficiaires du dispositif à concevoir.

Le projet « La Main aux données », qui relève d'une expérimentation, donne lieu à une recherche collaborative (Morrissette, 2013) à visée coopérative (Go, 2019), entre les Compagnons du Devoir de Bretagne et le Centre de Recherche en Éducation, Apprentissages et Didactique (EA 3875), à savoir le rapprochement de deux mondes dans un « mode de production coopérative des connaissances » (Id., p. 80). Il mobilise des acteurs de la recherche et de l'ingénierie de formation, à savoir un ingénieur pédagogique, une enseignante-chercheuse et une étudiante apprentie en master. L'objectif est de construire un savoir professionnel à partir d'un objet de préoccupation mutuelle, à savoir intégrer le numérique dans toutes les formations (concevoir des dispositifs de formation au et avec le numérique). Pour ce faire, en 2019/2020, les trois acteurs impliqués mènent une enquête exploratoire qui porte sur les usages des outils numériques chez les apprenants et formateurs, dans le cadre formatif, professionnel et personnel, ainsi que sur les facteurs favorisant un usage professionnel et/ou pédagogique des technologies numériques.

2. Le processus de « l'agir ensemble »

« L'agir ensemble » a exigé des acteurs impliqués qu'ils se forment conjointement aux principes de l'ingénierie coopérative mise à l'œuvre pendant un an: l'affirmation de la capacité de chacun à produire des savoirs et ce, dans un principe d'égalité ; le partage de valeurs communes (confiance, humilité, ouverture) ; la création et l'organisation des conditions coopératives au travail, tels l'instauration d'une collégialité des questionnements et des moments de « traduction » entre les mondes institutionnels. Cependant, l'institution coopérative du travail s'est révélée fortement fragilisée par un projet au cœur de multiples enjeux et devant répondre à des objectifs divers (individuels, institutionnels, financiers).

3. Retours d'expérience

L'expérience des trois acteurs impliqués donne à voir une trans-formation conjointe, sur le plan individuel et professionnel et « la capacité de produire des savoirs de ceux qui n'ont

(diplôme ou titre à finalité professionnelle). Chez les Compagnons, le statut d'apprenti correspond davantage à une phase d'initiation où un apprenant, encore débutant, entre dans le métier et l'apprend progressivement.

aucun titre à le faire » (Go, 2019, p. 81). Mais la transformation demeure unilatérale dans la mesure où les résultats de recherche ne sont pas entrés en résonnance avec l'activité laborieuse et n'ont pas eu d'application directe. Puis, l'analyse de notre expérience par la notion d'épreuve défi (Martuccelli, 2006, 2015) montre que cette épreuve articule les enjeux collectifs et l'expérience éprouvée par les personnes. L'absence de reconnaissance du travail réalisé (se retrouver face à un « mur », des intérêts qui divergent), les temporalités de travail différentes et la prégnance du monde de la recherche dans le mode de coopération ont conduit les acteurs engagés à se questionner sur leur posture professionnelle et ont pu même engendrer de la souffrance chez eux. L'institution de conditions favorables à l'activation et à l'augmentation des capacités de chacun devra continuer à être expérimentée, dans la perspective d'une échelle nationale du projet à venir.

Références bibliographiques

Go, N. (2019). L'institution coopérative du travail. Dans M. Gérin; C. Riban; A. Niang; Q. Dumoulin; F. Réguer; T. Colliot; A-S. Pezzino. Savoir, éducation, apprentissage aujourd'hui, Rennes : PUR.

Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6, 43-60. https://doi.org/10.3917/socio.061.0043

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? Nouvelles pratiques sociales, 25(2), 35–49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

L'intégration de simulations de réalité virtuelle en sciences durant la pandémie; le point de vue des enseignants et des étudiants

Bruno Poellhuber
Université de Montréal, Montréal, Canada, bruno.poellhuber@umontreal.ca
Sébastien Wall-Lacelle
Université de Montréal, Montréal, Canada, sebastien.wall-lacelle@umontreal.ca
Christine Marquis
Cégep de Saint-Jérôme, Canada, cmarquis@cstj.qc.ca
Normand Roy
Université de Montréal, Montréal, Canada, normand.roy@umontreal.ca

Résumé
Le monde de l'éducation postsecondaire et le domaine de l'enseignement des sciences est mar ué par des préoccupations importantes relati e s la persé é rance et la réussite des étudiants algr é l'importance des sciences dans notre société on constate partout dans le monde une a isse de l'intér t des étudiants pour les sciences et la technologie. L'a stra ction des concepts l'étendue des contenus et les approches magistrocentrées sont régulièrement mis en cause comme facteurs explicatifs.

Les méthodes d'enseignement fa orisa nt l'apprentissage actif apparaissent comme une piste de solution prometteuse notamment lors ue com i nées de s dispositifs médiatisés tels ue la réalité ir tuelle Les simulations en permettent d'e périmenter du matériel de pointe difficilement accessi le tout en pe rmettant des erreurs et en fournissant l'acc s d es réalités ou é uipem ents rares ou peu accessi les . Avec la pandémie l'utilisation de simulations en réalité ir tuelle sur ordinateur (O) s'est montrée particuli rement utile pour permettre l'acc s au la or atoires au étudiants en sciences La O fa oris erait un meilleur apprentissage et une meilleure compréhension des concepts et des techni ues l le améliorerait l'intér t des étudiants. L'accompagnement et l'encadrement inscrits dans les scénarios pédagogi u es développés par les enseignants lors de l'e périmentation de simulations en O seraient d'une importance cruciale

Cette recherche-action-formation rele a nt d'une approche de recherche orientée par la conception a regroupé 30 professeurs et 1715 étudiants provenant d'une uni e rsité et de si éta lis sements d'enseignement collégial l'hi e r 2021 La recherche ise e plorer le potentiel pédagogique et didactique de scénarios intégrant des simulations en réalité irtue lle pour l'apprentissage des sciences au postsecondaire. Une méthodologie mixte recourant à des questionnaires individuels et des entrevues de groupe réalisées à distance a été déployée auprès des enseignants et des étudiants.

La recherche se situe dans le cadre d'un mod le sociocognitif de la moti a tion des attentes et de la valeur (Pintrich, 2003), aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants.

Lors de leurs premières expériences avec la RVO, étudiants et enseignants perçoivent immédiatement des avantages pédagogiques liés à la contextualisation des

apprentissages, à la préparation aux laboratoires, à la visualisation des concepts et à l'aspect ludi ue de s simulations

Dans les ue stionnaires étudiants l'échelle d'a se nce de préoccupation du soi est celle qui recueille le score moyen le plus élevé, ce qui correspond à une expérience immersi e La perception d'apprentissage a aussi un score tr s éle é ce u i est corroboré par les analyses qualitatives.

Les échelles liées au aspects affectifs de la moti ation et de l'engagement sont celles qui recueillent les scores les plus élevés. Dans les entrevues, les étudiants mettent aussi da a ntage l'accent sur le plaisir ue sur l'utilité

Les étudiants des collèges rapportent généralement des scores plus élevés, ce qui tend à confirmer l'importance des scénarios pédagogi ue s ui étaient plus éla oré s se déroulaient dans des groupes plus petits, et misaient sur des temps synchrones en plus petits groupes dans les collèges. Les enseignants des collèges ont bénéficié de plus de temps et d'un accompagnement plus soutenu ui a gé néralement dé ou ché sur des scénarios plus élaborés.

Abstract
en
The world of post-secondary education and science education is marked by significant concerns about student retention and success. Despite the importance of science in our society, the interest of students in science and technology is waning. The abstraction of concepts, the scope of content and magistrocentric approaches are regularly identified as explanatory factors.

Teaching methods promoting active learning appear to be a promising solution, especially when combined with mediated devices such as virtual reality. VR simulations make it possible to experiment with cutting-edge equipment that is difficult to access while allowing errors and providing access to rare or inaccessible realities or equipment. With the pandemic, the use of computer virtual reality (CVR) simulations has proven particularly useful in providing access to laboratories to science students. CVR promotes better learning and a better understanding of concepts and techniques. It also improves the interest of the students. Literature shows that the support and supervision included in the pedagogical scenarios developed by the teachers may be more important than the simulations themselves.

This action research following a design-based research approach brought together 30 professors and 1,715 students from a university and six colleges in the winter of 2021. The research aims to explore the educational and didactic potential of scenarios integrating virtual reality simulations for post-secondary science learning. A mixed methodology using individual questionnaires and group interviews carried out remotely was deployed with teachers and students.

The research takes place within the framework of a socio-cognitive model of motivation of expectations and of value (Pintrich, 2003), for both teachers and students.

During their first experiences with CVR, students and teachers immediately perceive educational advantages linked to the contextualization of learning, preparation for

laboratories, visualization of concepts as well as the fun associated with game mechanisms in the simulations.

In the student questionnaires, the scale for lack of self-concern is the one with the highest average score, which corresponds to an immersive experience. Perception of learning also has a very high score, which is corroborated by qualitative analyzes.

The scales related to the affective aspects of motivation and engagement are those with the highest scores. In interviews, students also place more emphasis on pleasure than on utility.

College students generally report higher scores than university students, which tends to confirm the importance of the pedagogical scenarios, which were more elaborate, took place in smaller groups, and relied on synchronous times in smaller groups in colleges. College teachers benefited from more time and more sustained support, which generally resulted in more elaborate scenarios.

Mots-clés
Recherche-action, postsecondaire, réalité virtuelle, accompagnement, innovation pédagogique

1. Introduction et problématique

La persé érance et la réussite sont des o e ts de préoccupation importants au postsecondaire, particulièrement dans le domaine de l'enseignement des sciences o la rétention dans ces programmes est préoccupante. insi pr s de deu eunes sur cin admis dans les programmes de (sciences et technologies génie et mathémati ues) au collégial et l uni er sité n o ti endront amais de dipl me da ns ce secteur de formation (renne et al 200) Les chercheurs s'entendent sur le fait ue l'intér t des étudiant-e-s pour les sciences et la technologie est en déclin, tant au Qué e c u' l'international (Potvin et Hasni, 2014). lusieurs facteurs contri ue nt la diminution de l'engagement de la moti a tion et de la réussite des étudiant-e-s inscrits un programme de D 'une part la science leur appara t sou e nt ré a r a ti e cause entre autres de l'a stra ction des concepts u i sont présentés D'autre part les disciplines scientifi ue s telles ue la iolo gie sont caractérisées par une tr s grande étendue des contenus (Bristol, 2014; Nomme et Birol, 2014), incitant les enseignants a dopter des approches transmissi e s et, les étudiant-e-s, des **approches d'étude en surface** (Biggs, 1988). Une méta-anal se récente a démontré la supériorité de l'apprentissage actif en STGM (Freeman et al., 2014).

L'utilisation de simulations rendues possi l es par la réalité ir tuelle ( ) est une autre a enue prometteuse La simulation est la reproduction d'une situation constituant un mod le simplifié mais uste d'une réalité (ham er land et al 1) Les simulations en permettent d'e périmenter tout en permettant des erreurs et en fournissant l'acc s d es réalités ou é uipem ents rares ou peu accessi les (Jensen et Konradsen, 2018). À partir de l'hi e r 2020 la réalité ir tuelle sur ordinateur (O) s'est imposée comme alternati e de choix au la or atoires au ue ls les étudiants n'a a ient plus acc s

La RVO améliorerait l'apprentissage et la compréhension des concepts aussi bien dans la théorie que dans la pratique en laboratoire ainsi u 'une meilleure compréhension des techni ues uti lisées (Martinez-Jimenez et al., 2003), et ce en contribuant positivement à l'intér t et les résultats scolaires des étudiants. Le scénario pédagogi ue se m l e particuli r ement important dans ce conte te. Les instructions et l'encadrement im ri ué s dans

le scénario sem l ent constituer le facteur le plus important de l'efficacité des simulations en RV (Merchant et al., 2014).

2. Cadre conceptuel

Les théories sociocogniti e s de l'engagement et de la moti a tion utilisées dans ce pro et sont déri é es de la théorie de l'apprentissage social (andura 1) Les théories des attentes et de la valeur distinguent les attentes de succ s ou les anticipations (cro ances de contr le et **sentiment d'autoe i a ité**) d'une part et la **valeur** accordée une t che ou une formation (importance, **utilité intér t, type de buts**) d'autre part (Pintrich, 2003). Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) se distingue d'ailleurs comme l'un des plus importants pour la performance scolaire (Pintrich, 2003).

e mod le de moti ation peut s'a ppli ue r aussi i en au enseignants u 'au étudiants Le d'un enseignant se définit par son ugement sur ses capacités fa oris er l'engagement des étudiants, leur motivation (Bandura, 2003) et, ultimement leur réussite.
L'engagement comporte une composante comportementale, une composante cognitive, ainsi u'un e composante affecti e . La ua ntité d'efforts est reliée l'engagement comportemental tandis ue la ua lité des efforts, (t pe de stratégie cognitive, type de traitement de l'information) est associée l'engagement cognitif (Linnenbrink et Pintrich, 2003). Le concept d'approche d'études (surface ou profondeur) se rapproche beaucoup de celui d'engagement cognitif en contrastant notamment ces t pes d'approche (iggs 1) Le concept d'a sorption co gniti e issu de la théorie du LO s'en rapproche aussi e aucoup (Heutte, 2018).

3. Méthodologie

Cette recherche, financée par le programme Actions concertées du FRQSC, mise sur une méthodologie qui mets en oeuvre une forme de recherche collaborative incarnant « l'agir ensemble », plus précisément une recherche-action-formation se situant dans une perspecti e itérati e de recherche orientée par la conception (*Design-based research*) (Joseph, 2004) rele a nt de l'ingénierie pédagogi ue e t didacti ue . Dans ce pro et l'e pertise des chercheurs et conseillers pédagogiques est mise au service des enseignants pour la conception de **s énarios édagogi ues** misant sur des simulations en RVO développées par la compagnie Labster dans trois disciplines scientifi ues (iol ogie chimie ph si ue) À partir d'une recension des écrits sur les cadres utilisés pour les simulations médicales et les simulations en soins infirmiers, un cadre a été adapté et des outils d'accompagnement en découlant ont été développés. Une é uipe composée des chercheurs principau et d'un conseiller technopédagogi u e par éta lis sement a formé et aidé les enseignants participants à élaborer leurs scénarios pédagogiques à partir de ce cadre.

Cette recherche se déroule dans 6 cégeps et 1 uni er sité. Les participants sont 30 enseignants en sciences dans les 7 éta li ssements participants dans les disciplines chimie, biologie et physique, ainsi que leurs 1713 étudiants au trimestre d'hi e r 2021 (voir tableau 1).

Tableau 1. Participants à la recherche

Établissement	Enseignants	Étudiants	
		Simulation	Questionnaire
Universitaire			
Université de Montréal	9	917	608
Collégial			
Cégep de Saint-Jérôme	10	402	245
Cégep de Saint-Laurent	4	158	90
Cégep de Victoriaville	2	17	16
Cégep du Vieux-Montréal	2	83	67
Collège Ahuntsic	1	58	11
Collégial international Sainte-Anne	2	78	48
Total	30	1713	1085

3.1. Instruments de collecte de données

La collecte de données mise sur une méthodologie mixte ayant recours à des questionnaires et entrevues auprès des enseignants et des étudiants. Après avoir accepté de participer au projet, les enseignants ont répondu à un **questionnaire** portant essentiellement sur différentes dimensions de leur sentiment d'efficacité personnelle et le fait que leurs pratiques soient plutôt magistrocentrées ou pédocentrées.

Après avoir exploré les simulations du catalogue de Labster, nous avons réalisé 7 **entrevues de groupe disciplinaires** réunissant 3 4 e nseignants d'une m me discipline Les th me s abordés étaient l'e périence é cue lors de la premi r e utilisation, les possibilités ou avantages pédagogiques perçus, la résolution de difficultés vécues par les étudiants et les raisons e pli ua nt l'adoption de cette technologie.

Un questionnaire portant sur différents aspects de la moti a tion et de l'engagement des étudiants leur a été distribué après avoir vécu un scénario pédagogique préparé par l'enseignant. 16 entrevues de groupe ont été réalisées avec 40 étudiants s'étant portés volontaires dans le questionnaire. Les thèmes abordés étaient les suivants : l'e périence écue lors de la simulation, la moti ation l 'engagement l'apprentissage l'utilité la facilité d'utilisation et l'appréciation de la simulation ainsi ue du sc énario pédagogi ue

3.2. Analyse des données

Nous avons procédé à la validité exploratoire des échelles de mesure originales par le biais d'anal ses factorielles par composantes principales La fidélité des échelles, calculée l'aide du coefficient α de Cronbach dont la valeur est supérieure à 0,70. Les analyses de comparaison ont été effectuées par test t de Student pour échantillons indépendants.

Les entrevues ont été analysées par deux chercheurs. Plusieurs versions itératives de la grille de codification de cha u e t pe d'entre ue ont été réalisées us u' la sta il isation de celles-ci. Les grilles finales ont été utilisées afin de contre-coder un minimum de trois entrevues et ont toutes mené à des accords inter-juges supérieurs à 75%. Les entrevues ont ensuite été codées et anal sées l'aide du logiciel QD i ner

3.3. Objectifs de recherche

Explorer le potentiel pédagogique et didactique de scénarios intégrant des simulations en réalité ir tuelle pour l'apprentissage des sciences au postsecondaire

4. Résultats

La présente section présente les résultats obtenus au terme de la première de trois itérations du projet.

4.1. Profils et caractéristiques des enseignants et des étudiants (questionnaires)

Le tableau 2 présente les caractéristiques socio-démographiques des enseignants participant à la recherche.

Tableau 2. Caractéristiques socio-démographiques des enseignants

	N	
Genre		
Homme	10	
Femme	17	
Ordre d'enseignement		
Universitaire	8	
Collégial	19	
Discipline		
Biologie	16	
Chimie	6	
Physique	5	
Âge et expérience	**Moyenne**	**Écart-type**
Âge moyen	37	9,0
Expérience moyenne (années)	8,3	6,1

Le tableau 3 présente les caractéristiques socio-démographiques des étudiants participant à la recherche.

Tableau 3. Caractéristiques socio-démographiques des étudiants

	N
Genre	
Homme	382
Femme	697
Ordre d'enseignement	
Universitaire	608
Collégial	477
Situation de handicap	
Avec situation de handicap déclarée	183
Sans situation de handicap déclarée	857

Le tableau 4 présente les caractéristiques des étudiants en lien avec le cours suivi en général, plut t u'e n lien a e c les simulations e périmentées On peut constater ue ces étudiants en sciences ont un sentiment d'efficacité personnel éle é en ers le cours u' ils s'attendent réussir, u'ils poursui en t la fois des uts e trins ue s et intrinsèques et que leur intérêt personnel pour la matière du cours est aussi élevé.

Tableau 4. Caractéristiques de motivation et d'engagement des étudiants

Dimension	Moyenne	Écart-Type	Max éch
Auto-efficacité – Cours	**5,78**	1,005	7
Buts extrinsèques	**5,59**	1,137	7
Intérêt personnel	**5,21**	1,384	7
Buts intrinsèques	**4,94**	1,255	7
Étude profondeur	**3,23**	0,931	5
Étude surface	**2,08**	0,852	5

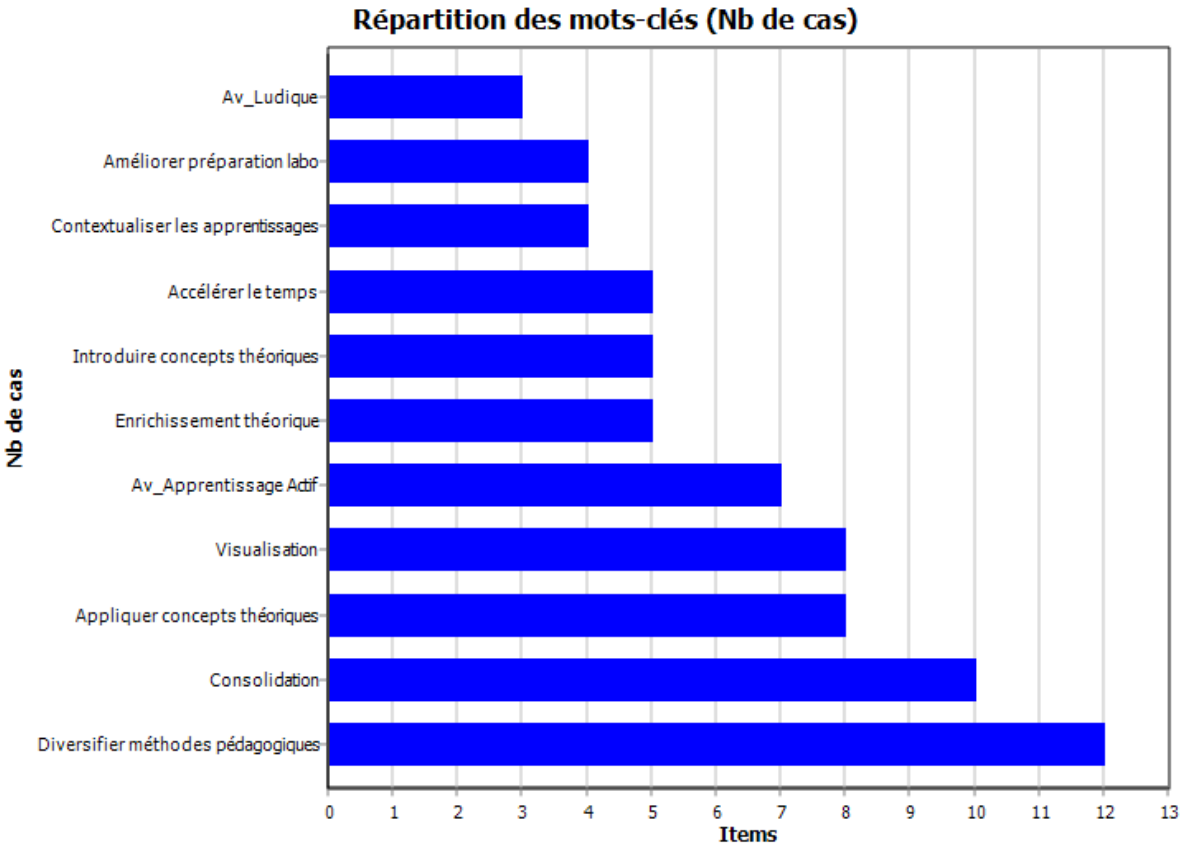
4.2. Entrevues

La figure 1 représente les mot-clés les plus importants relatifs aux premières impressions des enseignants et mettent en é idenc e les a a ntages pédagogi ues le r éalisme et l'aspect ludique. Des aspects positifs et négatifs ressortent en lien avec la navigation. On note le fait que les simulations sont complètes sur le plan pédagogique (*Au plan pédagogique, je trouvais ça hyper complet*) u' elles oni fient et diversifient l'enseignement (*ça rajoute une composante complètement différente à ce qu'on fait de manière classique*) et u'e lles conte tualisent l'apprentissage (*La mise en situation, elle est parfaite*) et u'elles permettent la visualisation. La figure 2 présente les autres avantages pédagogiques perçus, une fois passées les premières impressions.

Figure 1. Premières impressions des enseignants

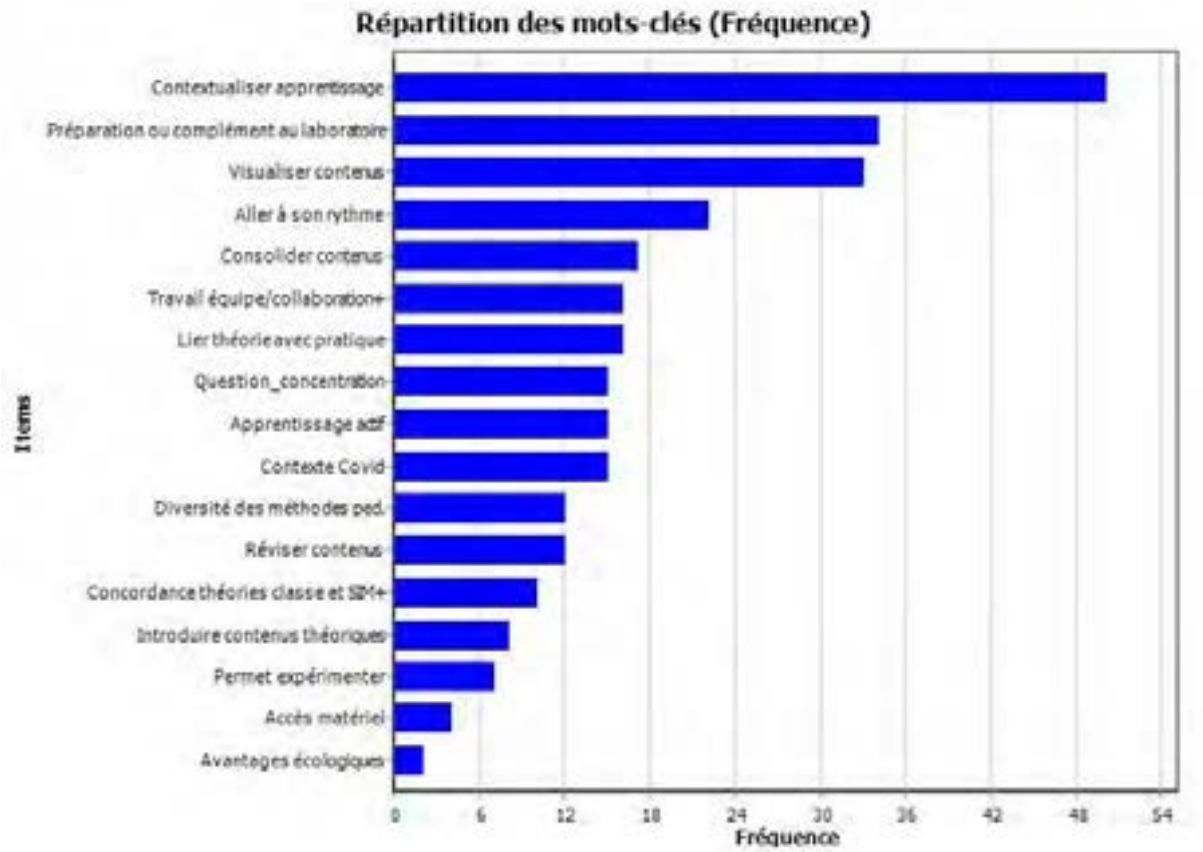


Figure 2. Avantages pédagogiques perçus par les enseignants



Les propos des étudiants rejoignent en grande partie ceux des enseignants, comme le montre la figure 3, en perce a nt d'a ord des a a ntages liés la contextualisation et le côté ludique. Par ailleurs, les étudiants mettent l'accent sur des éléments peu relevés par les enseignants; la préparation aux laboratoires et le fait de pouvoir aller à leur rythme.

Figure 3. Avantages pédagogiques perçus par les étudiants



4.3Échelles de questionnaires et entrevues des étudiants

Le tableau 5 présente par ordre d'importance les échelles de moti a tion et d'engagement liées au simulations de réalité ir tuelle plut t u'a u cours, regroupées selon leur catégorie d'appartenance; les échelles reliées au FLOW, la perception d'apprentissage les échelles liées la a leur affecti e ou l'engagement affectif et les échelles liées la a leur utilitaire On constate que l'a senc e de préoccupations propos du soi est l'échelle la plus éle é e

Tableau 5. Motivation et apprentissage : aspect situationnel

Dimension	Moyenne	Écart-Type	Max éch
Flow – Absence préoccupation	**5,78**	1,418	7
Auto-efficacité - RV	**5,48**	1,186	7
Flow – Contrôle cognitif	**5,34**	1,113	7
Perception d'apprentissage	**5,45**	1,198	7
Intérêt situationnel maintenu	**5,55**	1,127	7
Perception de plaisir	**5,44**	1,408	7
Engagement affectif	**5,26**	1,246	7
Valeur affective	**3,68**	**0,961**	5
Intérêt sit. déclenché	**4,98**	1,373	7
Utilité et pertinence	**5,07**	1,354	7
Valeur utilitaire	**3,40**	**0,918**	5
Engagement comportemental	**4,61**	1,109	7

La moyenne de l'échelle de perception d'apprentissage est aussi très élevée. Selon les étudiants, la mise en contexte pique la curiosité, la simulation est complète, aborde la théorie tout en posant des questions, met des images sur les concepts (ou procédures), favorisant ainsi leur rétention, et synthétise bien ce qu'il est important d'apprendre.

Les étudiants cotent de manière élevée toutes les échelles relatives à l'aspect affectif de la valeur et de l'engagement ainsi qu'à l'intérêt et de manière moindre les échelles reliées à l'aspect utilitaire de la valeur et aspect lié au plaisir et l'aspect affectif de la valeur ressort aussi des entrevues : *C'est plaisant parce tu fais toi-même… t'as du contrôle sur la simulation au lieu de juste suivre le rythme du prof;*

Les tableaux 6 et 7 présentent les différences entre l'échantillon des étudiants universitaires (simulations souvent asynchrones et peu scénarisées) et les étudiants des collèges (simulations souvent synchrones et scénarisées). On peut constater que les étudiants de niveau collégial privilégient davantage les approches d'études en profondeur et moins les approches d'études en surface que les étudiants universitaires. Les différences notables observées semblent confirmer l'importance du scénario pédagogique, mais pourraient aussi être partiellement attribuables aux approches d'études. Les analyses de comparaison de moyennes n'ont révélé aucune différence entre les étudiants en situation de handicap et les autres sauf pour l'échelle de contrôle cognitif. Les analyses selon le genre ne révèlent aucune différence significative, sauf pour l'échelle d'auto-efficacité envers la réalité virtuelle, où les femmes cotent un peu plus bas.

Tableau 6. Motivation envers le cours selon l'ordre d'enseignement

Dimension	Universités	Cégeps
	Moyenne	Moyenne
Auto-efficacité – Cours	5,82	5,73
Buts extrinsèques	5,58	5,60
Intérêt personnel	5,28	5,12
Buts intrinsèques	4,93	4,95
Étude profondeur	3,13	3,36***
Étude surface	2,16	1,98**

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Tableau 7. Scénarios : motivation et engagement selon l'ordre d'enseignement

Dimension	Universités	Cégeps
	Moyenne	Moyenne
Flow – Absence préoccupation	5,92	5,62***
Auto-efficacité - RV	5,45	5,52
Flow – Contrôle cognitif	5,29	5,42
Perception d'apprentissage	5,47	5,42
Intérêt sit. maintenu	5,58	5,53
Perception de plaisir	5,31	5,63***
Engagement affectif	5,11	5,46***
Valeur affective (/5)	3,49	3,91***
Intérêt sit. déclenché	4,79	5,22***
Utilité et pertinence	5,05	5,11
Valeur utilitaire (/5)	3,28	3,54***
Engagement comportemental	4,37	4,90***

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

5. Discussion et conclusion

Cette première itération a mis en évidence le potentiel pédagogique de la RVO. L'importance du scénario, ressortant de la littérature scientifique, est relevée dans notre projet. Plusieurs étudiants universitaires souhaitent un meilleur encadrement, particulièrement suite à la simulation, cette phase étant la plus déterminante dans notre cadre de scénarisation.

Les scénarios de RV se révèlent particulièrement utiles pour rejoindre les étudiants sur le plan affectif, tout en contextualisant les apprentissages, et en offrant des bénéfices sur le plan de la

visualisation. Les simulations en RVO a outent ainsi un atout indénia le l'arsenal pédagogique des enseignants.

Références bibliographiques

Joseph, D. (2004). The Practice of Design-Based Research : Uncovering the Interplay Between Design, Research, and the Real-World Context. *Educational Psychologist*, *39*(4), 235-242.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning intheclassroom. *Reading &Writing Quarterly*, *19*(2), 119–137.

Martinez-Jimenez, P., Pontes-Pedrajas, A., Polo, J., & Climent-Bellido, M. S. (2003). Learning in Chemistry with Virtual Laboratories. *Journal of Chemical Education*, *80*(3), 346-352.

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality- ased instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education : A meta- analysis. *Computers & Education*, *70*, 29-40. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.033

Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667–686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

L'« agir ensemble » : un motif d'engagement dans le projet DUNE-DESIR

Charleyne Caroff, Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Université de Bretagne Occidentale (UBO), CREAD, Brest, France.
Charleyne.caroff@univ-brest.fr
Sylvie Beaufils, Professeure des universités, Institut de Physique, Université de Rennes 1, Rennes, France.
sylvie.beaufils@univ-rennes1.fr
Laurine Peter, Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Université Rennes 2, LP3C, Rennes, France.
Laurine.peter@univ-rennes2.fr
Jee-seul Ahn, étudiante de 3ème cycle, Université Laval, Québec, Canada.
jee-seul.ahn.1@ulaval.ca

Résumé

Afin de rendre compte de la dynamique d'« agir ensemble » présente dans l'enseignement supérieur en France, et au sein des projets DUNE-DESIR notamment, nous proposons dans cette communication de présenter les résultats de l'étude des motifs d'engagement d'enseignants porteurs de projet investis dans le projet DUNE-DESIR (Développement d'universités expérimentales numériques – Développement d'un enseignement supérieur innovant sur Rennes – PIA-ANR-16-DUNE-0005). Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un projet doctoral dans le but d'analyser le « pourquoi » des changements de pratique en contexte fortement institutionnalisé (Pelletier, 2009), comme dans le cadre d'un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques mis en place au sein des universités françaises. L'étude a été réalisée auprès de 10 enseignants porteurs au sein de projet DUNE-DESIR et s'est appuyée principalement sur le cadre théorique des motifs d'engagement en formation des adultes de Carré (2002). Au cours de ce travail, nous avons relevés 355 verbatims différents répartis en 9 motifs d'engagement différents, à savoir des motifs : épistémiques, socio-affectifs, hédoniques, économiques, dérivatifs, prescrits, vocationnels, identitaires, et opératoires professionnels. Dans cette communication nous proposons de présenter plus particulièrement

les motifs socio-affectifs relevés lors des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 10 enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR, qui témoignent d'un besoin d'« agir ensemble » à l'université. Sylvie Beaufils, co-autrice de cette présentation et porteuse du projet CHALLENGE L2 mis en place à l'Université de Rennes 1, nous présentera les enjeux du projet et rendra compte de la dynamique collective qui s'est mise en place dans l'équipe pédagogique du projet CHALLENGE L2. Nous verrons qu'au-delà du cadre de partage et d'échanges qu'a permis le projet DUNE-DESIR entre les différents acteurs des différentes institutions engagées dans le projet DUNE-DESIR[1], le projet semble avoir donné une occasion aux enseignants de lancer des dynamiques collectives de travail, afin d'agir ensemble aujourd'hui et demain.

Abstract

In order to reflect the dynamic of « acting together » present in higher education in France and within the DUNE-DESIR projects in particular, in this presentation, we present the results of our study on the reasons for teachers' participation in the DUNE-DESIR project (Développement d'Université Numérique *Expérimentale* – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes – PIA-ANR-16-DUNE-0005). As part of a doctoral project, the purpose of this study was to analyse the « why » of changes in pedagogical practices in a highly institutionalized context (Pelletier, 2009), in particular, in the context of a project that aims to promote educational and pedagogical transformation in French universities. The study was carried out with 10 lead teaches who participated in the DUNE-DESIR project and was based mainly on the theoretical framework of the reasons for engaging in adult training proposed by Carré (2002). In this study, we identified 355 verbatims, which are divided into 9 different reasons for engagement, namely: epistemic, hedonic, social-affective, economic, derivative, prescribed, vocational, identity and professional operative reasons. In this presentation, we focus on the the social-affective reasons noted during the semi-structured interviews who testified to a need to « act together » at universities. Sylvie Beaufils, co-author of this presentation and leader of the CHALLENGE L2 project at the University of Rennes 1, will present the challenges of the project and the collective dynamic that has taken place in the team of the *CHALLENGE L2* project. We will see that, beyond the framework of sharing and

[1] l'Université de Rennes 1, l'Université Rennes 2 et les huit grandes écoles rennaises de l'alliance Rennes Tech : AgroCampus, Centrale Supélec, École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP), École Nationale de la Statistique et de l'Analyse de l'Information (ENSAI), l'École Normale Supérieure (ENS), École Nationale Supérieure de Chimie de Rennes (ENSCR), Institut National des Sciences Appliquées (INSA) et Institut d'Études Politiques (IEP)

exchanges created by the *DUNE-DESIR* project between the different actors of the different institutions, the project seems to have given teachers an opportunity to launch collective work dynamics, in order to act together today and tomorrow.

Mots-clés

Motifs d'engagement, agir ensemble, dynamique collective

Reasons for engagement, act together, collective dynamic

1. Le contexte de l'étude

Pour répondre aux défis et aux enjeux liés à l'évolution des publics, mais également aux besoins du monde socio-économique, et à la forte présence du numérique, les enseignants du supérieur sont amenés à (re)questionner leurs pratiques pédagogiques (Paquelin, 2020). Pour stimuler et encourager les transformations des pratiques pédagogiques des enseignants, des projets sont lancés par l'Agence Nationale de Recherche (ANR). C'est le cas des projets DUNE (Développement d'Universités Numériques Expérimentales), lancés en 2016, qui s'inscrivent dans la démarche proposée par le Conseil National du numérique (CNNum) qui « vise à soutenir la définition de stratégies numériques par ces établissements, à encourager de premières réalisations et de premiers effets de démonstration, et à stimuler le partage d'expériences au sein de la communauté ». Lauréat à l'appel à projets DUNE, le projet DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes - PIA-ANR-16-DUNE-0005), a été mis en place dans la région rennaise (France).

Au regard de ce contexte, nous nous sommes demandé si ces projets de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques, tel que le projet DUNE-DESIR, réussissent à lancer une dynamique de transformation pédagogique auprès des enseignants, et, plus précisément, nous avons étudié les raisons qui amènent les enseignants à s'y engager.

2. L'objectif de l'étude

L'une des co-autrices de cette communication (Charleyne Caroff) a étudié, dans le cadre de sa recherche doctorale, les motifs d'engagement de 10 enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR qui se sont engagés dans ce projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques. Il a été réalisé des entretiens semi-directifs avec ces enseignants porteurs de

projet. Une fois les entretiens retranscrits, l'analyse des données a été réalisée en appui sur le cadre théorique proposé par Carré (2002) pour catégoriser les motifs d'engagement de ces enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR.

Dans son cadre théorique, Carré (2002) distingue les motifs d'engagement intrinsèques des motifs d'engagement extrinsèques, selon la distinction que fait Deci et Ryan (1985) de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Carré (2002) propose dix motifs d'engagement, dont trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques. Les trois motifs intrinsèques sont : le motif épistémique, le motif socio-affectif et le motif hédonique. Les sept motifs extrinsèques sont : le motif économique, le motif dérivatif, le motif prescrit, le motif vocationnel, le motif identitaire, le motif opératoire personnel et le motif opératoire professionnel.

Les résultats de notre étude relèvent que les trois motifs d'engagement les plus soulevés pour expliquer l'engagement et le maintien dans le projet DUNE-DESIR des 10 dix enseignants porteurs de projet ayant participé à cette recherche sont : les motifs opératoires professionnels (35%), les motifs socio-affectifs (19%) et les motifs économiques (14%).

3. Le souhait d'un « agir ensemble »

Comme nous pouvons le constater dans les résultats de notre étude, le motif socio-affectif est le deuxième motif d'engagement le plus relevé par les enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR (19%), ayant participé à l'étude, pour expliquer leur engagement et le maintien de leur engagement dans le projet. Ce chiffre nous amène à penser que la volonté d'agir ensemble est bien présente chez les enseignants engagés dans les transformations pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Dans cette communication nous proposons alors de mettre la focale sur les motifs socio-affectifs relevés chez les enseignants porteurs de projet et de les présenter en détail. Ces motifs illustrent selon nous un besoin d'agir ensemble dans la communauté universitaire. Nous verrons que les motifs : « *travailler en équipe* » et « *partager avec d'autres* », représentent plus de 50% des motifs socio-affectifs soulevés par les enseignants porteurs de projet ayant participé à l'étude.

Le motif socio-affectif peut se définir comme ce qui traduit le souhait de l'individu de participer à un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement du projet qui comptent.

Autrement dit, l'individu s'engage dans le projet parce qu'il lui fournit des occasions d'échange avec d'autres, lui permet le développement de relations socio-affectives nouvelles, ainsi que de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer. Selon les termes des enquêtés, il est question de « *discuter* », d'« *échanger* », d'« *entrer en contact* », de « *rencontrer des équipes* », de « *partager* », de « *faire quelque chose à plusieurs* », de « *travailler ensemble* ». Qu'il s'agisse de nouvelles rencontres ou de collègues connus, il s'agit avant tout du plaisir d'être avec d'autres.

4. Une étude de cas

Afin d'illustrer ce souhait d'agir ensemble dans l'enseignement supérieur et plus précisément dans les projets de transformations pédagogiques mis en place au sein du projet DUNE-DESIR, nous proposons dans cette communication de présenter les motifs d'engagement relevé par la deuxième co-autrice de cette communication, Sylvie Beaufils, une enseignante-chercheuse qui a participé à l'étude.

Sylvie Beaufils, est enseignante-chercheuse en Physique et relève de l'UFR Science et Propriétés de la Matière pour son enseignement et de l'UMR-CNRS-6251 (Institut de Physique de Rennes) pour sa recherche académique. Sylvie est porteuse du projet CHALLENGE L2, retenu à l'appel à manifestation d'intérêt du projet DUNE-DESIR en 2018.La visée du projet CHALLENGE L2 était d'étendre le « challenge de la physique en L2 », mis en place en 2017 par Sylvie, pour les seuls parcours physique et physique-chimie, à l'ensemble des étudiants de Licence 2 PCGS impliquant les parcours Physique, Physique-Chimie, Chimie, Sciences pour l'Ingénieur et Géosciences. Il fallait ainsi l'adapter aux spécificités des différentes disciplines concernées.

L'objectif principal du challenge est de rendre les étudiants acteurs d'un projet expérimental. Ainsi, il est proposé aux étudiants, par groupe en autonomie partielle, de choisir un sujet d'expérimentation, de mettre en œuvre un dispositif expérimental, de réaliser des expériences qui permettront d'extraire plusieurs mesures sous la forme de valeurs chiffrées, voire d'observations qualitatives pertinentes, qu'ils devront exploiter dans le champ de leur discipline. Deux particularités du challenge découlent automatiquement des contraintes fortes imposées par le grand nombre d'étudiants à gérer (plus de 200). D'une part, les mesures/observations s'effectuent dans leur grande majorité "hors les murs", c'est-à-dire à l'extérieur, dans les espaces publics, les parcs, le campus, la fête foraine etc. et donc hors des salles de travaux pratiques.

D'autre part le matériel de mesure est simple : smartphones pour les mesures physiques, observations, matériel simple (petits aimants, carton, bouteille plastique, skate-board...). Des tuteurs doctorants, peut-être futurs enseignants-chercheurs, inscrits à la formation doctorale "tutorez des étudiants de L2" adossée à ce projet, encadrent les équipes d'étudiants et acquièrent ainsi une culture de pratiques pédagogiques collaboratives.

Parmi les motifs d'engagement relevés dans l'entretien réalisé avec la porteuse du projet CHALLENGE L2, les motifs socio-affectifs représentent, pour l'ensemble des motifs relevés dans l'entretien, 40 % des motifs expliquant son engagement et le maintien de cet engagement dans le projet DUNE-DESIR, devant les motifs opératoires professionnels (21%) et les motifs hédoniques (21%). Plus précisément, les motifs socio-affectifs représentent 33 % des motifs d'engagement initiaux de la porteuse et 62,5 % des motifs justifiant le maintien de son engagement. Ainsi, ils semblent que ces motifs socio-affectifs expliquent en partie le maintien de l'engagement de Sylvie dans le projet DUNE-DESIR.

Après la présentation des motifs socio-affectifs relevés lors de l'entretien semi-directif, Sylvie fera un retour d'expériences sur les dynamiques « d'agir ensemble » qui se sont mises en place tout au long du projet CHALLENGE L2, entre différents acteurs de l'enseignement supérieur (enseignants-chercheurs, personnels administratifs, ingénieurs de recherche, techniciens, ingénieurs pédagogiques, manager *Fab Lab*, étudiants, doctorants, etc.). Ce retour permettra à la fois de pointer quelques attendus favorisant l « 'agir ensemble » et de souligner certaines conditions favorisant la mise en place d'une dynamique collective et collaborative à l'université.

Références bibliographiques

Carré, P. (2002). De la motivation à la formation. Paris : L'Harmattan.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self- determination in human behavior. New York : Plenum Press.

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société, 7* (2), 10-41. https://doi.org/10.7202/1073359ar

Pelletier, P. (2009). Chapitre 4. L'enseignement supérieur : un milieu sous influences. Dans Bédard et *al*., *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Presses Universitaires de France.

La communauté Profs-Chercheurs : recherche collaborative pour relever les défis de l'enseignement supérieur

Ignacio Atal

INSERM U1284, Université de Paris, CRI, Paris, France, ignacio.atal@cri-paris.org

Elsa Chusseau

Université Rennes 2, Rennes, France, elsa.chusseau@univ-rennes2.fr

Maëlle Crosse

Université Université Rennes 2, Rennes, France, maelle.crosse@univ-rennes2.fr

Sophie Raisin

Université Côte d'Azur, Nice, France, sophie.raisin@univ-cotedazur.fr

Résumé

fr

Dans le cadre des ateliers co-Lab et en collaboration avec des membres de la communauté du supérieur, l'équipe *Profs-Chercheurs* du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI) propose un atelier de recherche collaborative permettant de relever les défis pédagogiques du supérieur (atelier *Profs-Chercheurs*).

Depuis septembre 2019, l'équipe *Profs-Chercheurs* du CRI accompagne des communautés en France (et au-delà) dans l'exploration de solutions concrètes à de nombreux défis de l'éducation via une démarche de recherche collaborative. Selon une méthodologie structurée, acteurs et actrices de l'éducation faisant face à des défis communs unissent idées et efforts pour concevoir et expérimenter des actions (solutions potentielles), en mesurer les impacts et, enfin, en publier les résultats. L'ensemble des communautés forme le collectif *Profs-Chercheurs*, au sein duquel elles collaborent, coopèrent et mutualisent. Nous invitons lors de cet atelier co-Lab à vivre une expérience pédagogique nouvelle, réflexive et concrète, spécifique et collaborative, un premier pas vers la création d'une communauté de l'enseignement supérieur.

Exemples de défis publiés à ce jour par le collectif *Profs-Chercheurs* :

#52 : comment améliorer les compétences de questionnement des étudiant.es ?

#24 : comment articuler enseignement en présentiel et à distance ? #24.1 Comment travailler en classe virtuelle et réelle simultanément ?

#60: comment identifier qu'un apprenant est autonome ?

D'autres à relever : "Comment intégrer la recherche dans l'enseignement avant la fin de la licence ?", "Comment développer la créativité des étudiant.es ?", "Comment accompagner les étudiant.es dans l'acquisition d'une réflexivité ?"

L'atelier sera organisé en deux temps forts : émergence des défis, écriture et relecture puis un temps réflexif collectif et individuel sur le partage du vécu des participants et sur la création de communautés dans l'enseignement supérieur.

Abstract

en

As part of the co-Lab workshops and in collaboration with members of the higher education community, the « *Profs-Chercheurs* » team of the « *Centre de Recherches Interdisciplinaires* » (CRI) offers a collaborative research workshop to meet the educational challenges of higher education (workshop « *Profs-Chercheurs* »).

Since September 2019, that team has been supporting communities in France (and beyond) in the exploration of concrete solutions to many educational challenges through a collaborative research approach.

According to a structured methodology, education actors facing common challenges share ideas and efforts to design and test actions (potential solutions), measure their impacts and, finally, publish the results. All the communities make up the « *Profs-Chercheurs* » collective, within which they collaborate, cooperate and pool. During this co-Lab workshop we offer to live a new educational experience that is reflective and concrete, specific and collaborative, a first step towards the creation of a higher education community.

Examples of challenges published to date by the « *Profs-Chercheurs* » collective:

52: how to develop the reflexive skills of students?

24: how to combine face-to-face and distance education?

24.1 how to work in virtual and face-to-face classroom simultaneously?

60: how to identify learners that are autonomous?

Other note worthy challenges: “How to integrate research into teaching before the end of the bachelor’s degree?”, “How to develop the creativity of students?”, “How to support students in the acquisition of a reflexivity?”

The workshop will be organized in two stages: emergence of challenges, writing, proofreading and then a collective and individual time for reflection on sharing the experiences of participants and on the creation of communities in higher education.

Mots-clés

recherche collaborative, interactions individuels/collectifs, créations de dispositifs, transformations professionnelles

1. Contexte

Le projet de recherche Profs-Chercheurs (https://profschercheurs.cri-paris.org/en) lancé en septembre 2019 et porté par Université de Paris, INSERM U1284, Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI) consiste en un programme d'accompagnement à la recherche pour des acteurs de l’éducation : professeurs, directeurs d’établissement, formateurs, inspecteurs, chercheurs ou tout autre acteur impliqué dans l’éducation. Inspiré des communautés de pratiques, des modèles de praticien-chercheur, ainsi que des sciences participatives, dans ce programme, des animateurs de communauté formés créent leurs communautés et invitent leurs membres à se retrouver régulièrement pendant des temps d'atelier pour échanger sur leurs pratiques, produire et mutualiser des écrits réflexifs concernant celles-ci en suivant une démarche de recherche collaborative commune.

En plus de la recherche menée par les acteurs de l'éducation impliqués dans ce programme, les recherches de l’équipe du CRI portent sur l'impact d'un tel dispositif dans le développement professionnel des acteurs de l'éducation, ainsi que sur la collaboration entre pairs et entre praticiens et chercheurs, la réflexivité des praticiens sur leurs pratiques, et les écarts entre recherche et pratique dans le monde de l'éducation.

Des communautés en France (et au-delà) sont accompagnées dans l'exploration (conception et expérimentation sur le terrain) de solutions concrètes à de nombreux défis de l'éducation via une démarche de recherche collaborative. Chaque communauté réunit des acteurs et actrices de l'éducation faisant face à des défis communs. Selon une méthodologie structurée et efficace, ils et elles unissent idées et efforts pour définir et tester des actions (solutions potentielles), apporter des réponses à leurs défis et, enfin, publier les résultats de leurs recherches. L'ensemble des communautés forme le collectif Profs-Chercheurs, au sein duquel elles collaborent, coopèrent et mutualisent.

2. Présentation de l'atelier co-lab

Cette proposition d'atelier co-lab s'inscrit dans l'axe sur le développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'« agir ensemble ». Elle vise à présenter et à expérimenter la démarche *Profs-Chercheurs* auprès d'un public de l'enseignement supérieur. Elle invite à vivre une expérience pédagogique nouvelle, réflexive et concrète, spécifique et collaborative, un premier pas vers la création d'une communauté de l'enseignement supérieur.

Les objectifs visés sont multiples. Pour les participants, il s'agit de connaître et de vivre la démarche Profs-Chercheurs mais aussi d'identifier les enjeux de celle-ci : une démarche structurée de collaboration et de recherche comme levier de développement professionnel, de l'implication des praticiens dans la recherche et de la mutualisation des connaissances produites, des réseaux de communautés et de la valorisation des contributions de chacun.

Pour l'équipe *Profs-Chercheurs*, cette intervention a pour objectif de donner envie à des participants de rejoindre une des communautés *Profs-Chercheurs* déjà existantes ou celles à venir notamment dans l'enseignement supérieur sur des thèmes transversaux comme l'approche par compétences (APC), l'hybridation ou sur des sujets disciplinaires et de s'engager dans une recherche collaborative durable sur l'exercice du métier d'enseignant.e. Une poursuite vers une formation d'animateur de communauté pourrait aussi être envisagée pour animer localement la démarche auprès de leurs publics cibles.

3. Le déroulé d'un atelier *Profs-Chercheurs*

Un atelier *Profs-Chercheurs* se déroule selon les étapes suivantes :

Etape 1 - **Présentation de la démarche et du collectif *Profs-Chercheurs***

Etape 2 - Brainstorming de défis. Tour de table ou/ et exploitation de défis identifiés en amont.

Etape 3 - Création de groupes autour des défis. Pour permettre une réelle collaboration et une participation de tout le monde lors du travail en groupe, chaque groupe doit être composé de maximum 6 personnes associées en fonction de leurs intérêts. Un animateur par groupe ou volant pour 2 ou 3 groupes sera mobilisé.

Etape 4 - Travail en individuel. Une étape d'écriture permet en individuel de décrire "le défi dans mon contexte" ainsi que "mes idées d'action".

Etape 5 - Coécriture. Au sein d'un groupe, les participants ont pour tâche de co-écrire *a minima* une description générique du Défi et de produire une liste d'Actions pour relever ce Défi. Le support de co-écriture présente les questions suivantes :

Décrivez collaborativement ce défi en répondant aux questions : Quelle est la situation problématique ? quelle est la situation finale souhaitée ? Essayez de produire une description générique du défi qui ne s'applique pas uniquement à votre contexte.

Repensez à ce que vous mettez en place au quotidien pour relever ce défi. Listez ci-dessous une liste collaborative d'actions pour relever ce défi. Chaque action doit correspondre à une stratégie concrète (une ressource, un type d'activité, un mode d'organisation, ...) que vous et d'autres personnes pourraient mettre en place pour relever ce défi.

Si le temps le permet, il est possible d'ajouter des questions concernant les indicateurs de progrès, ainsi que demander plus de détails concernant les actions. L'animateur doit être très attentif à ce que du temps soit dédié à l'écriture et non pas uniquement aux discussions orales. Il est ainsi conseillé qu'un "rédacteur en chef" soit désigné dans chaque groupe.

Etape 6 - Relecture. Chaque groupe a pour tâche de relire le texte co-écrit par un autre groupe. Par exemple, le groupe 1 relit le travail du groupe 2, le 2 celui du 3,... Pendant la relecture, un

rapport de relecture doit être produit et partagé aux co-auteurs du texte relu. Ce rapport peut comporter par exemple les questions suivantes (à adapter en fonction des éléments apparaissant dans le modèle du texte à écrire) :

Q1 - Est-ce que la description du défi vous semble claire ? Comprenez-vous tous les termes utilisés ?

Q2 - Est-ce que la description du défi est suffisamment générique afin que d'autres personnes puissent se sentir concernés dans leur propre contexte ?

Q3 - Est-ce que les actions listées visent à relever le défi correspondant ?

Q4 - Est-ce que chacune des actions listées correspond à une stratégie concrète que d'autres pourraient mettre en place ?

Pour rappeler le cadre bienveillant des relectures, le texte suivant peut être incorporé aux instructions :
"*Votre rôle sera d'effectuer une relecture bienveillante de l'écrit de vos collègues pour les aider à l'améliorer. L'objectif n'est pas de dire si ce qu'a été écrit est bien ou pas, mais de les aider à clarifier ce qu'a besoin d'être. Pour chacune des questions, répondez par "oui" ou "non", et au besoin apportez une justification, des suggestions d'amélioration ou des questions adressées aux co-auteurs."*

Etape 7 - Réécriture. Chaque groupe améliore son texte à partir des commentaires de relecture.

Etape 8 - Bilan par groupe. De retour en plénière, chaque groupe partage avec les autres ce qu'il a fait. La modalité du partage va dépendre du nombre de participants : cela peut correspondre à un tour de table par groupe.

Etape 9 - Bilan personnel. Chaque participant peut partager avec les autres (ou avec l'équipe d'animation uniquement) son ressenti. Cela peut être fait par exemple avec un questionnaire, un tour de table avec "un mot pour décrire comment je me sens", un document collaboratif, ...

Etape 10 - Temps réflexif (15 min.) sur le vécu de l'atelier et la démarche profs-chercheur. A partir des réponses des participants à un sondage instantané, une discussion s'entame sur la démarche *Profs-chercheurs* et l'intérêt de créer des communautés dans l'enseignement

supérieur. Les participants sont invités à se projeter dans la création ou la participation à une communauté, la décrire (objectifs / enjeux / modalités concrètes).

Etape 11 - La suite. L'équipe d'animateurs en charge de cet atelier propose aux participants souhaitant aller plus loin, plusieurs dates d'atelier dans le cadre d'une communauté du supérieur, ou en les redirigeant vers les ateliers d'autres communautés (par ex. Les mercredi du CRI). Si c'est pertinent, une invitation peut être aussi proposer pour suivre une formation d'animateurs de communauté.

Un atelier de découverte de la démarche *Profs-Chercheurs* est proposé sur une durée de 3 heures. Nous proposons une adaptation pour une durée de 120 minutes (cf tableau 1).

Nombre de participants : 8 minimum, 36 maximum

Tableau 1. Déroulé de l'atelier co-lab

Etapes	Durée	Scénario d'un atelier découverte (3 heures)	Scénario de l'atelier co-Lab (120 min.)	Durée
1	10	Présentation	**Présentation + consignes**	**20**
2	15	Brainstorming	*défis identifiés en amont*	-
3	10	Création de groupe	*constitution déjà réalisée*	-
4	15	Travail en individuel	-	-
5	45	Co-écriture	**x**	**30**
6	30	Relecture	**x**	**30**
7	15	Réécriture	-	-
8	10	Bilan par groupe	-	-
9	10	Bilan personnel	x	10
10	20	Temps réflexif	**Feed-back**	**30**

Les participants auront accès à la documentation sur la plateforme *Profs-Chercheurs* et/ou des vidéos de webinaires précédents faits par l'équipe de recherche.

Livrable de l'atelier co-LAB

Les productions des participants seront accessibles sur un espace dédié. Elles pourront faire l'objet d'un travail supplémentaire/ complémentaire dans le cadre de futurs ateliers menés par une communauté du supérieur. Des dates seront proposées aux participants pour poursuivre.

Références bibliographiques

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales 252*, 35–49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, a Wiley imprint.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses de l'Université Laval.

Titre. *La construction du projet de recherche par des professionnels-étudiants ; deux configurations de savoirs en jeu*

Emmanuel Triby, LISEC, Université de Strasbourg – F

triby@unistra.fr

Résumé

Cette contribution s'intéresse aux configurations de savoirs mobilisées par des professionnels adultes en reconversion dans le cadre de formations continues universitaires ; elle interroge l'évolution de ces configurations de savoir sous l'effet conjugué de la démarche de problématisation, au fondement du projet de recherche, et du retour sur leurs expériences, au fondement de la mise en questionnement. Deux formations continues universitaires sont observées en contexte : un Master d'ingénierie des la formation et des compétences et un Diplôme universitaire de coordination en travail social. L'enquête a porté sur plusieurs années, plusieurs promotions d'étudiants. La démarche de questionnement est résolument qualitative et comporte une dimension d'observation participante ; cependant, une analyse thématique des productions écrites de ces professionnels étudiants a été réalisée, de même que des entretiens approfondis auprès de trois promotions du Master.

En rapport avec la question des savoirs dans l'agir ensemble des professionnels et des chercheurs (ici aussi enseignants et formateurs), deux principaux résultats peuvent être esquissés : d'une part, en parvenant à faire évoluer la configuration de leurs savoirs, un changement dans la conceptualisation de leur action s'est clairement opéré, dans un double sens : le constructif prend le pas sur le productif, l'épistémique sur le pragmatique ; d'autre part, l'effet entre les deux formations est différencié et les différences semblent liées à trois facteurs : un rapport à la conceptualisation académique, et particulièrement aux savoirs théoriques ; des savoirs professionnels qui pèsent de tout leur poids normatif lorsque le métier est plus présent ; un questionnement à l'issue de la formation d'autant plus ouvert que la dimension épistémique des apprentissages adossée au travail de problématisation a laissé des traces dans la conceptualisation de et dans l'action. La discussion finale pourrait

s'articuler autour de la question du sens du « terrain », pour les professionnels étudiants que les chercheurs enseignants, pour ouvrir la possibilité d'une esthétisation des savoirs facilitant leur partage et leur négociation par les formes et le mouvement dans un espace que dessine la métaphore.

Abstract

This contribution is concerned with the configurations of knowledge mobilized by professionals engaged in continuing university training. She tries to analyze how these configurations are transformed and how they differ from adult audiences. These transformations are analyzed in the process of problematization which accompany the construction of the survey requested by the training. This survey requires from their authors both a return on their experience and the elucidation of their conceptualization.

The study consisted of analyzing the progressive writings of the students to develop their research project; in addition, in-depth interviews were carried out. The results of this study concern first the evolution of their conceptualization in their activity as a novice researcher, between productive and constructive, epistemic and pragmatic. They also question the differentiation of the effects of training, particularly between the two diplomas analyzed: one is designed to accompany the transitions, the other to professionalize an emerging function in social work (coordination). In conclusion, the contribution questions the formative potential of the metaphor and the possibility of an aesthetic of knowledge to make work together professional students and researchers teaching.

Texte long

« Repérage et ancrage »

Dans cet emprunt non autorisé à l'ergologie, *l'ancrage* correspondrait ici au *moment* de la démarche de recherche où le chercheur – novice ou expert - s'approprie la problématique, celle-ci constituant le *repérage*, en extrayant une question de recherche et des hypothèses (idées directrices) sur la base de son cadre conceptuel ; c'est par ce mouvement de la

conceptualisation que la formation pourrait concourir à une évolution de la professionnalité (Durrive, 2018).

Problématisation

Le besoin de savoir(s) chez l'adulte subirait aujourd'hui certaines transformations afin de lui permettre de tenter de garder la maitrise de son devenir et de son parcours – les transitions professionnelles – dans un contexte où « l'imprévu » va croissant (Lavis, 2021), de concourir à donner du sens à un engagement professionnel qui s'essouffle, de trouver quelques instruments de compréhension nouveaux dont il espère tirer des ressources pour des actions renouvelées. Pour des adultes déjà qualifiés et dans un projet de reconversion, ce besoin semble susceptible de trouver une issue dans les formations continues universitaires, du fait de la spécificité de leur démarche de questionnement.

À cet égard, il convient de relever deux éléments : d'une part, la diversité des savoirs en jeu et en tensions dans ces formations universitaires : savoirs d'expérience et savoirs de référence, savoirs d'autorité et savoirs pratiques (ceux qui s'imposent "de » ou "par" l'extérieur et ceux qui s'imposent "de" ou "par" l'intérieur), savoirs théoriques et savoirs pragmatiques… Et d'autre part, le fait que le « détour » par les formations universitaires est davantage perçu par ces adultes en reconversion, ou en voie de professionnalisation spécifique, comme une occasion d'accéder à des savoirs de référence, à forte densité théorique, que comme la mise à l'épreuve de leurs propres savoirs et le questionnement de leurs expériences passée et présente ; c'est pourtant ce à quoi conduit le travail universitaire et particulièrement l'enquête et les perspectives d'action qu'elle autorise à formuler. Toute une série de mise en « écarts » (Mayen, 1999), de « décoincidences » (Jullien, 2017), peuvent ainsi parsemer le parcours de formation de ces personnes.

Contextualisation

Deux contextes distincts et pourtant assez similaires sont ici mobilisés :

- Une formation Master "Ingénierie de la formation et des compétences" caractérisée notamment par le fait que les étudiant.es ont à concevoir et construire un *projet de recherche* (qui se muera en mémoire) à partir de leur *projet de formation*, élaboré en amont de la formation en collaboration avec le responsable de la formation, et leur *projet professionnel*, i.e. leur capacité de projeter leur transition professionnelle dans un espace-

temps identifiable et un milieu structuré par un certain nombre d'indices et de perspectives probants. Cette formation regroupe deux publics en alternance : l'un, jeune, en alternance formelle, sous le statut de l'apprentissage, l'autre, adulte, en reconversion professionnelle, mais en poursuite de leur activité professionnelle ou en stage long. Pratiquement, ces étudiants doivent réaliser un mémoire sur la base d'une question de recherche qui trouve son sens dans leurs expériences antérieures et dans l'observation de leur milieu professionnel ; cette question permet de déployer une problématisation charpentée par un travail de conceptualisation qui, confronté aux « données » (produites par l'enquête) du « terrain », permet de produire des résultats.

- Une formation DU "coordinateur en travail social" qui s'adresse à des travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés, assistants du service social) en fonction de coordination dans leur institution ou en projet de le devenir ; tous les participants sont, pour l'instant, financés par leur établissement, ce qui signifie qu'ils disposent du soutien de leur employeur. Ils viennent en formation, d'une part pour bénéficier d'une formation universitaire, d'autre part, pour avoir un « complément de formation » ; en fait, ils sont incités à entrer dans un processus d'interrogation de leur expérience par les moyens de la démarche d'*enquête* (Dewey, Fabre). Pratiquement, ils doivent construire une "monographie" par le biais d'un travail d'observation, de problématisation et de conceptualisation de leur expérience. Dans cette formation, le « terrain » de leur activité professionnelle habité par leur fonction de coordination occupe une place particulièrement décisive.

Cadre conceptuel

Il est construit principalement à partir de la didactique professionnelle et notamment deux concepts essentiels dans ce champ :

- La situation potentielle de développement (Mayen, 1999, 2009) ou le « potentiel d'apprentissage des situations » (Mayen et Gagneur, 2017) ;
- La structure conceptuelle de la situation (Vergnaud, 1990 ; Vidal-Gomez, 2013), i.e. « le réseau des règles et des concepts requis pour la réalisation efficiente des tâches dans la situation » (Mayen, 2009, p.301).

Sur cette base, sont mobilisés différents concepts tels que le dispositif (Albero 2010 ; Agamben, 2005), la configuration (Déchaux, 1995 ; Duvoux, 2011 ; Elias, 1981 ; Albero,

2017), les postures et dispositions (Lameul, 2016), la circulation des savoirs (Darbelley, 2012) ; ces concepts permettent de donner toute leur place aux savoirs et à la manière dont ils concourent à structurer et organiser les situations et les activités (Maggi, 2011). D'autres concepts sont encore en gestation, cette contribution visant notamment une avancée dans ce domaine : la négociation des savoirs (Sanojca et Triby, 2021) et les régimes de savoirs (Triby, 2010), issus, pour le premier, de l'anthropologie, pour le second, des travaux de Michel Foucault sur les « régimes de vérité » ; la figure du « terrain » et « l'esthétique des savoirs » qu'elle permet d'imaginer, issus tout autant de la géographie (Caldérac, 2021) que de la philosophie critique (Morisse). Cet arpentage interdisciplinaire, parfois intempestif, est le plaisir particulier des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, pluri-discipline toujours adolescente…

La question est finalement la suivante : *dans les situations de formation traversées par la problématisation et le retour des professionnels étudiants sur leur expérience, comment évolue la configuration des savoirs qui les habite au départ et comment cette évolution conforte leur projet professionnel et concourt à donner une plus grande cohérence et pertinence à leur parcours ?*

Démarche de l'étude

Idées directrices

Les étudiants, jeunes et adultes, entrent en formation, marqués par un certain rapport au savoir qui comporte notamment une certaine configuration de savoirs, c'est-à-dire à la fois des savoirs plus ou moins différenciés, un rapport plus ou moins polarisé et plus ou moins hiérarchisé entre ces savoirs, et des modes particuliers de les mobiliser dans leur questionnement et leur projet de recherche.

La mise en œuvre d'une démarche de problématisation construite à partir de leur expérience et de l'observation de leur terrain est susceptible de faire bouger la configuration en place engageant un nouveau positionnement et un nouveau point de vue chez l'adulte concerné. Cela semble se jouer dans la capacité à entrevoir des alternatives et poser un véritable débat de valeurs à leur sujet.

La tension entre savoirs de référence (particulièrement les savoirs théoriques) et savoirs d'expérience ne faiblit pas mais se transforme, rendant possible un rapport différent au

savoir. Cela semble s'exprimer à travers le modèle de conceptualisation qu'ils parviennent à élaborer au fondement de leur enquête et leur capacité à le mette en question dans cette enquête.

Les matériaux collectés

Pour la formation Master, ce sont les traces écrites de l'élaboration progressive de leur projet de recherche, les interactions durant les séminaires de recherche et la soutenance ainsi que les résultats d'une enquête formelle réalisée en collaboration auprès des trois dernières promotions (Sanojca et Triby, 2021). Pour la formation DU en travail social, il s'agit des traces du suivi des monographies (deux par an depuis la création de la formation en 2014) et les monographies produites par les travailleurs sociaux sur un « problème » de coordination (N = 58).

La méthodologie mise en œuvre

Elle a essentiellement consisté en une analyse thématique des matériaux réunis, construite à partir des idées directrices énoncées plus haut. Les traces de ces matériaux ne sont pas présentes dans cette contribution compte tenu de sa dimension[1].

Résultats provisoires

Il convient d'abord de relever que, apparemment, une évolution de la configuration de leurs savoirs a bien eu lieu ; cela apparait déjà dans les évolutions décrites ci-dessous, mais surtout par la récurrence des moments de doute vécus par les professionnels étudiants, leur prise de conscience du groupe apprenant et de l'altérité qu'il porte et qui fait vivre ce doute.

Ensuite, s'est opéré un changement dans la conceptualisation de leur action dans un double sens : 1. Le constructif prend le pas sur le productif : le sens de l'action à mener autant que la manière dont les acteurs peuvent se l'approprier pèsent davantage que le produit attendu, toujours incertain, mouvant. 2. L'épistémique prend le pas sur l'opératoire ou le pragmatique ; ceci est particulièrement vrai pour les adultes en reconversion ou en reprise d'études universitaires ; l'opératoire semble plus résistant chez les travailleurs sociaux du DU.

[1] Pour des traces plus visibles, on se reportera à deux articles, actuellement sous presse : le premier, en contribution avec E. Sanojca, est indiqué dans les références bibliographiques de cette contribution, et porte sur le Master ; le second est indiqué dans les réf. bibliographiques du symposium et porte sur le DU (De Viron, Houot, Triby, 2021).

Enfin, et cela conforte le précédent résultat, l'effet sur la configuration et la négociation des savoirs entre les deux formations est assez différencié. Les différences semblent liées à trois facteurs : un rapport à la conceptualisation académique, et particulièrement aux savoirs théoriques ; des savoirs professionnels qui pèsent de tout leur poids normatif lorsque le métier est plus présent ; un questionnement à l'issue de la formation d'autant plus ouvert que la dimension épistémique des apprentissages adossée au travail de problématisation a laissé des traces dans la conceptualisation de et dans l'action.

Pour les travailleurs sociaux, l'effet général reste chaotique ; les savoirs pragmatiques gardent une place d'autant plus décisive qu'ils sont davantage marqués par une dynamique de résultat à laquelle ils résistent (justement) ; les savoirs professionnels restent d'autant plus prégnants que les dimensions normatives et réglementaires pèsent d'un poids important sur leurs activités et la manière de les mettre effectivement en œuvre. À cela semblent s'ajouter des rapports hiérarchiques, internes (avec les chefs de service) et externes (avec certains partenaires), qui les empêchent de déployer toutes les ressources de la problématisation. Pour les étudiants adultes en reconversion, le « détour » par la conceptualisation académique semble d'autant plus réussi que cela correspond à une attente qui a pris corps tout au long de la formation, d'une part, que les cadres conceptuels proposés (ergologie, didactique professionnelle, systémie) entrent fortement en résonnance avec leur propre questionnement (lui-même en évolution), d'autre part.

Discussion. Le « terrain » semblerait définir un *lieu* crucial pour qualifier un « commun », entre professionnels étudiants et chercheurs enseignants, dans la perspective d'un développement durable. La figure du terrain suggère que, par le « prisme de la métaphore » (Caldérac, 2021), une « esthétisation des savoirs » (Morisse, 2021) permettrait de construire la possibilité d'une intercompréhension entre enseignants-chercheurs et professionnels dans la perspective du « commun » (Dardot et Laval, 2014), *i.e.* en étant capable de prendre ses distances avec le *sens commun*, et de sortir des *lieux communs*. Cette esthétisation particulière se nourrit des formes et des mouvements des faits auxquels elle veut apporter une signification et la délimitation d'un espace de conceptualisation particulier.

Références bibliographiques (outre les références du symposium)

Albero, B. (2017). La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprentis-chercheurs, *Éducation permanente*, 210, 27-38.

Caldérac, Y. (2021). Raviver le vif. Le terrain des géographes au prisme de la métaphore, In : Clément, V. et *al*. (dir.). *Mouvements de géographie. Une science sociale aux tournants* (p.39-55), Rennes, P.U.R.

Lavis, A. (2021). *L'imprévu. Que faire lorsque l'on ne sait plus ?* Paris, Autrement.

Morisse, M. (2021). *La mise en mots de l'expérience. Esthétisation des savoirs et formation émancipatrice du sujet*. Note de synthèse pour l'HDR, Université Paris 8.

Sanojca, E. et Triby, E. (2021). Négociation des savoirs et socialisation professionnelle, *Revue de l'Université Mac Gill, sous presse*.

Mots-clés : AE dans le champ de l'apprentissage étudiant (adulte) ; interactions internes/externes ; tensions

La labellisation des espaces d'apprentissage comme vecteur de valorisation pour améliorer les pratiques de l'enseignement supérieur

Sophie Guichard, Le Cnam, Paris, France,
sophie.guichard@lecnam.net

Sandra Lalanne, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau, France,
sandra.lalanne@univ-pau.fr

Thierry Sobanski, Institut Catholique de Lille, Lille, France,
thierry.sobanski@univ-catholille.fr

Pascal Vangrunderbeeck, UCLouvain, Louvain-La-Neuve, Belgique,
pascal.vangrunderbeeck@uclouvain.be

Résumé

Depuis 2014, le *LearningLab Network* fédère plus d'une centaine de membres en France, en Belgique et au Canada autour d'une mission d'utilité publique : promouvoir et contribuer au développement de *Learning Lab* afin d'offrir à chacun la possibilité d'apprendre autrement. Les rencontres entre membres lors des différents événements, qu'ils soient nationaux ou régionaux, (colloques, ateliers, *Learning Expeditions*…) sont l'occasion de découvrir des pratiques différentes, de confronter travaux et idées, de contribuer à l'émergence de projets innovants. La multiplicité des *Learning Lab*, les innovations technologiques, l'évolution des postures d'apprentissage et la période de crise sanitaire que nous venons de traverser nous ré-interrogent sur deux aspects fondamentaux qui sont la pertinence des critères de reconnaissance de la qualité d'un *Learning Lab* qui reposent aujourd'hui sur 8 badges et la façon de capitaliser les expérimentations réalisées dans ces lieux au profit de l'apprentissage pour un passage à l'échelle de l'établissement en utilisant les moyens en place. La thématique "Agir ensemble" proposée dans le cadre du congrès de l'AIPU est dans l'ADN des membres du réseau et arrive à point nommé pour envisager d'embrasser encore plus largement la question fondamentale de l'apprentissage à travers la question des espaces physiques

pour l'instant mais espaces élargis pendant la crise à d'autres dimensions. Réunir dans un atelier des pédagogues, des étudiants, des ingénieurs pédagogiques, des fonctions de direction et des fonctions supports nous permettra d'exposer les enjeux tels que nous les comprenons et de confronter notre compréhension des espaces d'apprentissage avec les visions particulières de ces différents publics pour que nous puissions être à l'écoute et dans une démarche d'amélioration continue.

Abstract

Since 2014, the *LearningLab Network* has united over one hundred members in France, Belgium and Canada around a common mission: to promote and contribute to the development of *Learning Lab* in order to give everyone the opportunity to learn differently. National and regional events (conferences, workshops, Learning Expeditions, etc.) are an opportunity for members to discover different practices, to compare work and ideas and to contribute to the development of innovative projects. The proliferation of *Learning Lab*, technological innovations, the evolution of learning attitudes and the health crisis that we have just gone through raise questions about two fundamental aspects: the relevance of criteria for recognising the quality of a Learning Lab, which is currently based on 8 badges, and the way to capitalise on the experiments carried out in these places for the benefit of learning, so that they can be scaled up to institution level by using the resources available. The timely theme "Acting together" proposed in the framework of the ISAU congress is a aldready innate to network members and widens the fundamental question of learning even more broadly through the question of physical spaces for the present, but also spaces expanded to other dimensions during the health crisis. Bringing pedagogues, students, educational engineers, management and support roles together in a workshop will allow us to lay out the issues as we understand them and to confront our perception of learning spaces ,and take the visions of these audiences into consideration, creating greater awareness while striving for continuous improvement.

Mots-clés (maximum 5)

Appui à l'amélioration de la qualité, Transformations institutionnelles, Stratégies et moyens, Espaces d'apprentissage, Badges

1. Contextualisation de l'atelier

1.1. Le *LearningLab Network* (LLN) : une communauté de praticiens

Le *LearningLab Network* (LLN) est une communauté de praticiens qui partage, mutualise et valorise les expériences et les expérimentations autour des espaces d'apprentissage innovants. Depuis 2014, le réseau fédère une centaine d'établissements membres issus de l'enseignement supérieur, mais aussi du secondaire, de la formation professionnelle et des entreprises afin de promouvoir et contribuer au développement de *Learning Lab*. Ces membres mutualisent leur veille et leurs connaissances, et échangent sur leurs expériences de conception, d'aménagement, d'équipement et d'animation de *Learning Lab.* Ces partages peuvent être quotidiens, sur le réseau social privé du LLN, ou naître lors de rencontres, de colloques, d'ateliers, de *Learning Expedition* ...

Le LLN est animé et piloté par des référents régionaux. Ils sont missionnés par leur établissement pour représenter, dynamiser et valoriser le réseau au niveau national et international.

Le LLN a mis en place un processus de labellisation, issu du travail des référents régionaux et des réflexions de membres du réseau. Composé de 8 badges, le *LearningLab Network Label* est un label attestant de la qualité des pratiques pédagogiques et des équipements d'un espace d'apprentissage.

L'apprentissage est au cœur des préoccupations du réseau dans une dimension élargie à l'ensemble de la communauté éducative. La thématique "Agir ensemble" correspond donc pleinement à notre vision puisque dans les phases très en amont de réflexion sur la nécessité de concevoir des espaces d'apprentissages innovants et dans les phases d'implémentation, d'implantation et d'usage au quotidien, nous réunissons toutes les forces de la communauté éducative (enseignants, étudiants, ingénieurs pédagogiques et multimédia, patrimoine, services supports, direction, …) pour faire de ce type de projet une réussite éducative au bénéfice des apprenants de l'établissement. Cette mixité de forces est d'ailleurs clairement présentée dans nos cahiers

(https://www.learninglab-network.com/wp-content/uploads/2021/02/Cahier_LLN_1.pdf).

1.2. Les enjeux visés

La transformation de l'architecture des espaces d'enseignement et d'apprentissage est une réponse à l'évolution des théories et des pratiques pédagogiques (Dovey, 2014). La mise en place de *Learning Lab* est un processus continu qui doit permettre à l'établissement de s'inscrire dans une démarche réflexive sur les impacts des espaces dans la ou les stratégies d'apprentissage et plus globalement dans la stratégie de l'établissement dont l'enjeu est de développer une approche globale de la spatialité à la fois physique et numérique à l'échelle d'un local, d'un bâtiment et de l'ensemble du campus (Paquelin, 2021). La période que nous venons de traverser nous interroge encore davantage sur les évolutions des postures éducatives qui bousculent autant les apprenants que les enseignants. Nos espaces innovants sont des lieux d'expérimentation propices à se réinterroger sur les articulations entre l'espace, les stratégies pédagogiques et les possibilités technologiques (Radcliffe et al., 2008) qui permettent d'envisager la création d'un environnement complet où chaque dimension soutient la dynamique d'apprentissage. L'ensemble de la communauté éducative doit être impliquée car elle sera impactée par la mise en place de tels lieux. Les badges sont un moyen de sensibiliser l'établissement sur l'ensemble des points d'attention qu'il s'agit de prendre en compte pour faire de ce type de projet une réussite éducative. La labellisation est également un moyen d'agir ensemble et de tirer vers le haut notre communauté en étant vigilant à la pérennité des écosystèmes déployés, en profitant des labellisations successives des autres lieux pour continuer à nous enrichir et enfin en partageant et mutualisant nos expériences.

Nous sommes donc face à des enjeux majeurs:

- Comment garantir que les lieux mis en place répondent à l'ensemble des besoins attendus par la communauté éducative et que les badges actuels sont pertinents et suffisants ?
- Comment capitaliser à grande échelle les expérimentations réalisées au bénéfice de la communauté éducative dans des environnements matériellement contraints ?

Les modes d'agir ensemble sont fortement impactés par les espaces mis à disposition, le concept d'*affordance* (Gibson,1977) est-il réellement perçu/vécu par chacun et

comment chacun s'en empare-t-il pour développer ses compétences au profit de tous et en particulier dans les déclinaisons des politiques et stratégies de l'établissement ?

1.3. Le dispositif de labellisation, les badges

Les différents types d'espaces font partie des paramètres de conception des situations d'enseignement/apprentissage et soutiennent les modes pédagogiques de la rencontre (Masson, 2021). Afin de valoriser et diffuser les pratiques pédagogiques accompagnées dans leur diversité, le LearningLab Network Label propose huit badges. Les contributeurs peuvent entamer la démarche de labellisation en demandant un ou plusieurs badges. Pour acquérir le label, les espaces doivent valider les sept premiers badges.

(1) Badge "Accueille des activités pédagogiques diversifiées" : valorise la diversité des activités pédagogiques menées au sein d'un *Learning Lab* : approche par projets, classe inversée, jeux de rôle, conférences, dispositifs de formation à distance…

(2) Badge "Se dote d'équipements variés soutenant les activités" : valorise la variété des équipements et solutions disponibles au sein d'un *Lab*, pour soutenir la pédagogie et développer les potentialités des espaces.

(3) Badge "Se transforme en fonction des usages" : valorise la capacité d'un *Lab* à se transformer en fonction des usages.

(4) Badge "Accompagne ses usages" : valorise la mise en place d'un accompagnement des usagers : mobilisation de personnes ressources, mise en place de modalités d'accompagnement variées et adaptées aux besoins.

(5) Badge "S'ouvre à un public hétérogène" : l'ouverture et la mixité des publics sont des valeurs clés du LLN. Cette ouverture est évaluée de manière effective (pluralité des profils, ouverture à des publics/événements variés) et de manière potentielle (disponibilité et accès des espaces).

(6) Badge "Adopte une démarche réflexive" : en amont comme en aval de la mise en place d'un *Learning Lab*, il est essentiel d'adopter une démarche d'amélioration continue et d'expérimentation. Il s'agit donc de mettre en place des méthodologies d'évaluation du projet, d'associer les usagers à la conception, l'aménagement et le développement des espaces, et d'évoluer en fonction des données récoltées.

(7) Badge “Contribue au développement du réseau” : valorise l'implication active dans le développement du LLN ;

(8) Badge “Contribue à la recherche scientifique” : un *Learning Lab* est un espace d’expérimentation pédagogique, il peut s’inscrire dans une démarche scientifique en s’associant à la recherche : recueil et partage de données,mise en place de recherches action, association à des laboratoires de recherche…

2. Liens avec la thématique Agir ensemble

2.1. Problématique rencontrée / état des lieux

La crise sanitaire de 2020 a bousculé les usages et précipité les acteurs de l’enseignement et de l’apprentissage dans des espaces virtuels. De nouveaux espaces ont vu le jour, virtuels puis comodaux, d’autres sont encore à venir, à imaginer, à co-construire. Cette diversité et cette complémentarité entre dimension spatiale et numérique, est l’une des caractéristiques dite “*phygitale*” (Paquelin, 2021), inscrite à la fois dans la matérialité d’un espace physique mobilisant pour tout ou partie un espace numérique (*digital*).

Afin de pallier l’urgence, les espaces ont d’abord été co-construits pendant la crise avec les outils des enseignants, de l’institution ou des étudiants. La dimension psycho-affective a pris une nouvelle place dans la relation enseignants/apprenants. Les nouveaux espaces ont ainsi transformé une nouvelle fois le mode de travail et de communication des usagers et les défis restent nombreux. Quels sont les effets sur l’engagement et l’apprentissage ? Comment évaluer ces nouveaux usages ? Comment capitaliser cette transformation ?

La démarche de labellisation suscite un vif intérêt chez les membres du réseau. Au-delà de la valorisation des espaces, elle offre une perspective d’évolution des *Learning Lab* en fonction des usages. Depuis son lancement en septembre 2020, 34 badges ont été attribués sur 9 établissements et 6 sont en cours d’évaluation.

Mais si la labellisation permet de valoriser les espaces existants et de mettre en dynamique les équipes vers de nouvelles pratiques pédagogiques, propose-t-elle les ingrédients suffisants pour permettre la transformation à l’échelle ? Les *Learning Lab* ne représentent en effet que quelques espaces au sein des établissements et le passage à l’échelle en termes matériel est difficile. Les pratiques expérimentées au sein des *Learning Lab* peuvent-elles alors être diffusées dans des espaces plus traditionnels ? La labellisation permet-elle de l’évaluer ?

Il s'agit ici d'envisager la transformation pédagogique au niveau institutionnel à travers un mode "d'agir ensemble".

3. Objectifs pédagogiques de l'initiative expérimentée dans l'atelier

Nous souhaitons soumettre pour expérimentation le dispositif de labellisation à la communauté éducative afin de le faire évoluer avec et par les acteurs de la transformation pédagogique. Les objectifs de l'initiative expérimentée dans l'atelier sont :

- Questionner les critères/badges et identifier de nouveaux critères adaptés aux besoins de la communauté éducative et de la transformation pédagogique ;
- Questionner le passage à l'échelle ;
- Aller plus loin avec l'identification de badge supplémentaire.

4. Déroulement de l'atelier

4.1. Description du public cible de l'initiative expérimentée dans l'atelier

Nous souhaitons réunir les parties prenantes de la communauté éducative (enseignants, étudiants, ingénieurs pédagogiques, gouvernance, directions du patrimoine, des services supports…) impliquées dans les enjeux de traduction des intentions éducatives et pédagogiques pour la création d'une alliance pédagogique (Paquelin, 2021). Notre atelier s'adresse en effet à l'ensemble des usagers des espaces de type *Learning Lab*, acteurs de la transformation pédagogique.

4.2. Méthode de travail de l'atelier

Nous mettrons en œuvre une approche co-design avec deux temps forts qui correspondent à nos enjeux de labellisation et de passage à l'échelle. La mise en situation se déroulera de préférence dans un *Learning Lab* de l'établissement d'accueil (labellisé ou à labelliser) et à défaut via une modélisation papier/numérique.

(1) **Travail en groupe 1 (50')** : 8 îlots (chaque groupe reçoit 1 badge avec les critères actuels). Une animation de type world café avec distribution d'un badge par îlot, les

participants seront invités à questionner l'existant et à le nourrir. Le résultat escompté est la production de nouveaux critères.

(2) **Temps fort 1 (20')** : mise en commun des réflexions, réaction des référents du LLN et travail sur le(s) badge(s) manquant(s) à partir des nouveaux critères.

(3) **Travail en groupe 2 (30')** : passage à l'échelle. Pour le passage à l'échelle, nous ajoutons successivement des contraintes à chaque ilôt (ex: retrait d'un badge particulier ou de critères) pour amener la réflexion sur l'usage pédagogique des espaces plus traditionnels mais en plus grand nombre dans l'établissement.

(4) **Temps fort 2 (20')** : restitution et lien éventuel avec le(s) badge(s) manquant(s).

4.3. Organisation du feedback

Un premier feedback à chaud à l'issue de l'atelier sera présenté de manière graphique.

Un second feedback consistera en une synthèse du travail mené lors de l'atelier par les animateurs avec une présentation des nouveaux critères et des modalités du passage à l'échelle envisagée.

Après le congrès, le fruit du rendu de l'atelier sera intégré au dispositif de labellisation et diffusé à la communauté. Il fera l'objet de nouveaux critères pour les futures labellisations du LLN et sera visible sur le site du réseau.

Références bibliographiques

- Dovey, K., & Fisher, K. (2014). Designing for adaptation : The school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, *19*(1), 43‑63. https://doi.org/10.1080/13602365.2014.882376
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In J. B. Robert E Shaw (Éd.), *Perceiving, acting, and knowing : Toward an ecological psychology* (p. pp.67-82). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00692033

- Masson, O. (2021). Design pédagogique et design spatial : Intérêts mutuels. In *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (p. 353‑382).
- Paquelin, D. (2021). Comment les espaces accompagnent l'apprentissage. In *Accompagner les étudiants : Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en oeuvre* (p. 383‑403).
- Radcliffe, D., Powell, Wison, M., D., & Tibbetts, B. (2008). Designing Next Generation Places of Learning: Collaboration at the Pedagogy-Space-Technology Nexus. The University of Queensland. Consulté sur : http://www.altc.edu.au

La pédagogie ludique et Instagram au profit du savoir-être

Stéphanie Hovington

Université Laval, Québec, Canada, stephanie.hovington@ulaval.ca

Janie Lépine

Université Laval, Québec, Canada, janie.lepine@ulaval.ca

Résumé

Dans un contexte de formation professionnalisante, de plus en plus d'enseignants font le choix de délaisser le mode plus habituel de transmission des connaissances en utilisant différentes pédagogies actives. Cependant, les pédagogies privilégiées par les formateurs universitaires sont davantage axées sur le développement du savoir et du savoir-faire et peu d'attention est accordé au développement du savoir-être. Au Québec, la formation universitaire en psychoéducation s'appuie sur le Référentiel de compétences (OPPQ, 2018) qui comprend une dimension importante liée au savoir-être. Le développement du savoir-être chez les futurs psychoéducateurs est crucial puisque la qualité de leurs interventions auprès de personnes vulnérables en dépend. On souligne que l'utilisation d'une pédagogie ludique soutient le développement du savoir-être chez les étudiants en favorisant un engagement affectif dans la formation et les interactions au sein du groupe de pairs. De plus, la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage à l'aide du web social est une occasion de tirer profit de la réflexion entre pairs. Or, la pédagogie ludique et le web social sont encore peu utilisés en enseignement supérieur. Basée sur le modèle du Playful Learning Process (Forbes, 2021) et sur les principes du compagnonnage cognitif (Frenay et Bédard, 2014), le but de cette recherche SoTL est d'expérimenter un dispositif pédagogique innovant visant à favoriser le développement du savoir-être chez les étudiants en psychoéducation. La recherche répondra aux objectifs spécifiques suivants : 1- mettre à l'essai une pédagogie ludique et une communauté d'apprentissage Instagram favorisant le développement du savoir-être dans le cadre d'un cours de maitrise en psychoéducation et 2- documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité du dispositif pédagogique proposé.

S'inscrivant dans le paradigme interprétativiste, le projet s'appuiera sur une stratégie de recherche qualitative permettant de se rapprocher du point de vue des participants en prenant en compte leurs perceptions à propos des pratiques pédagogiques favorables au

développement du savoir-être. Les participants à cette recherche sont les étudiants inscrits au cours « Évaluation psychoéducative » du programme de maitrise en psychoéducation à l'Université Laval. Trois sources d'information seront mises à contribution : 1- un entretien de groupe auprès des étudiants, 2- des productions étudiantes et 3- l'évaluation facultaire du cours. Les corpus de données qualitatives sera soumis à une analyse thématique. La création de ce dispositif de formation se situe sous l'angle des modes d'« agir ensemble ». Les résultats préliminaires seront discutés lors d'un atelier I-Lab afin de les questionner collectivement et d'identifier des repères d'actions pour bonifier et pérenniser l'initiative pédagogique.

Abstract

Higher education faculty have a strong dedication to providing quality learning experiences. In this context, more and more faculty members are choosing to move away from the more usual method of transmitting knowledge by using different active pedagogies. However, the pedagogies favoured by faculty members are more focused on knowledge development and know-how and little attention is paid to the development of soft skills. In Quebec, university programs in psychoeducation are based on the Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession (Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec, 2018), which includes an important dimension related to soft skills. The development of soft skills for future psychoeducators is crucial since the expectations placed on them are increasing and the quality of their interventions with vulnerable individuals depends on it. The use of a playful pedagogy supports the development of students' soft skills by awakening students' positive affect, enhancing motivation and interactions within the peer group. Yet, playful pedagogy remains an uncommon approach and games are not widely used in higher education. Based on the Playful Learning Process model (Forbes, 2021) and on the principles of cognitive companionship (Frenay and Bédard, 2014), the goal of this SoTL research is to implement an innovative pedagogical device aimed at fostering the development of soft skills in psychoeducation students. The specific objectives of the research are: 1- to experiment with a playful pedagogy and an Instagram learning community that promotes the development of soft skills in a master's degree course in psychoeducation and 2- to document students' perceptions of the relevance and effectiveness of the proposed pedagogical device.

The project will be based on an interpretativist paradigm and will use a qualitative research strategy that will allow us to get closer to the participants' point of view by taking into account their perceptions of the pedagogical practices that are favourable to the development

of soft skills. The participants in this research are the students enrolled in the course Évaluation psychoéducative of the Master's program in psychoeducation at Université Laval. Three sources of information will be used: 1- a group interview with the students, 2- student productions and 3- the faculty course evaluation. The corpus of qualitative data will be analyzed thematically. The preliminary results will be presented and discussed during an I-Lab workshop in order to collectively question them and identify action points to improve and perpetuate the pedagogical initiative.

Mots-clés : Créations de dispositifs de formation, AE dans le champ de l'apprentissage étudiant, démarche SOTL, jeu, pratiques pédagogiques innovantes

1. Problématique

De plus en plus d'universités sont soucieuses de la qualité de leur enseignement et l'évolution des connaissances portant sur l'enseignement et l'apprentissage fait émerger des questionnements sur les méthodes favorisant le développement de compétences chez les étudiants (Bédard et Béchard, 2009). Qu'il soit question de méthode des cas, d'approche par projets ou d'autres formes d'innovations pédagogiques, davantage d'enseignants font le choix de délaisser le mode plus habituel de transmission des connaissances (Bédard et Béchard, 2009). En effet, les pédagogies actives améliorent les apprentissages des étudiants « en situation d'interaction et d'interactivité » (Bédard et Béchard, 2009, p. 36) et peuvent soutenir le développement du savoir-être (Hovington et al., 2020). Malgré cette diversification de méthodes pédagogiques, la pédagogie ludique et les réseaux sociaux sont peu utilisés en enseignement supérieur (Downes 2010, Forbes, 2021). En particulier, le manque de recherche et de documentation sur la pédagogie ludique en enseignement supérieur peut être causé en partie par le scepticisme quant à la place des activités ludiques en contexte universitaire (Forbes, 2021; James et Nerantzi, 2019). En réponse à ce scepticisme, des chercheurs ont fourni des arguments pour soutenir et légitimer l'utilisation d'activités ludiques chez les étudiants adultes (James et Nerantzi, 2019 ; Swank, 2012). Plus spécifiquement, on souligne que les activités brise-glace et les jeux coopératifs permettent, entre autres, de stimuler les interactions entre les étudiants et de les encourager à s'engager affectivement dans leur formation (Pellon et al., 2020).

Par ailleurs, l'importance de s'intéresser au développement du savoir-être des futurs diplômés en psychoéducation n'est plus à démontrer (Leblanc, 2020; Renou, 2014). Le savoir-être, entendu comme un ensemble de comportements et d'attitudes à manifester dans

des situations professionnelles (Boudreault, 2017), représente l'assise sur laquelle la relation psychoéducative s'établit et il importe de l'intégrer dans la formation universitaire au même titre que le savoir et le savoir-faire. Néanmoins, il existe un écart entre la prémisse voulant que la personne de l'intervenant soit l'instrument principal de l'intervention (Puskas et al., 2012) et le peu d'attention qu'on lui accorde pendant la formation universitaire. En effet, une méconnaissance des ressources pédagogiques (MEES, 2019) et l'absence d'objectifs de formation explicites en lien avec le développement du savoir-être (Scallon, 2004) ont pour conséquence que peu de stratégies concrètes sont utilisées pour le développer. Or, si la formation vise à développer le savoir-être chez les étudiants, parallèlement aux savoirs et aux savoir-faire, il importe de favoriser la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui ne feront pas qu'espérer l'éclosion de ces compétences (Prégent et al., 2009).

Ce sont les raisons pour lesquelles notre initiative pédagogique est d'expérimenter un dispositif pédagogique composé d'une pédagogie ludique et d'une communauté d'apprentissage Instagram visant à favoriser le développement du savoir-être auprès d'un groupe d'étudiants inscrits à la maitrise en psychoéducation.

2. Contextualisation de l'initiative pédagogique

L'expérimentation de l'initiative pédagogique se déroule dans le cadre d'un cours de maitrise intitulé « Évaluation psychoéducative ». Ce cours, préalable au dernier stage de la formation en psychoéducation et à l'obtention du titre professionnel, cible le développement de compétences nécessaires à la conduite d'un processus d'évaluation auprès d'une personne en difficulté. Nous avons offert ce cours pour la première fois à la session d'hiver 2021 en mode virtuel, à l'aide d'un dispositif pédagogique préexistant qui comportait des analyses de cas et des contenus théoriques axés sur le développement du savoir-faire. Constatant le peu de temps de cours consacré au développement d'attitudes nécessaires à conduite d'une évaluation psychoéducative, une subvention institutionnelle a été obtenue afin de concevoir l'innovation pédagogique. Les activités ludiques permettent de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage et influencent le développement des attitudes des étudiants (Forbes, 2021). Concrètement, lors de chaque séance de cours, les étudiants seront invités à participer à différentes activités ludiques centrées sur le savoir-être. De plus, des capsules vidéo pédagogiques illustrant le savoir-être en contexte d'évaluation psychoéducative seront diffusées sur une plateforme Instagram réservée aux étudiants du cours. En outre, l'utilisation d'un réseau social comme Instagram permet de dynamiser la méthode des cas à l'aide de

vidéos illustrant des situations professionnelles interactives, de promouvoir une communauté d'apprentissage auprès des étudiants (Downes, 2010) et de susciter des interactions dans un outil du web que les étudiants apprécient. Le nouveau dispositif sera mis en œuvre, en mode hybride, auprès d'un groupe d'environ 30 étudiants à la session d'hiver 2022. Notre communication vise à présenter les premiers résultats préliminaires de cette expérimentation et à la questionner collectivement à l'aide d'une Initiative-Lab. S'inscrivant sous l'axe des modes d'agir ensemble, les retombées de l'initiative pédagogique seront présentées et discutées selon deux angles d'analyse, c'est-à-dire les apprentissages liés au savoir-être perçus par les étudiants et l'apport des pratiques pédagogiques ciblées en vue de dégager leur complémentarité.

3. Un dispositif inspiré d'un cadre théorique

Le dispositif pédagogique repose sur deux modèles conceptuels de l'apprentissage, détaillés ci-après. Par ailleurs, puisque le dispositif vise à favoriser le développement du savoir-être, quelques clarifications conceptuelles seront présentées à cet égard.

La pédagogie ludique : La plupart des écrits en pédagogie ludique existent en contexte de petite enfance. Cependant, le jeu peut devenir un levier essentiel pour soutenir l'apprentissage à tous les niveaux d'enseignement (James et Nerantzi, 2019; Whitton et Moseley, 2014). En effet, des recherches menées en contexte universitaire ont permis d'identifier que la pédagogie ludique favorise le développement de l'empathie et de l'identité professionnelle (Anderton et King, 2016; Ivey et Ivey, 2007). De plus, l'utilisation d'une pédagogie ludique augmente la motivation et l'engagement des étudiants (Forbes, 2021) tout en soutenant un sentiment de cohésion au sein d'un groupe (Forbes, 2021; James et Brookfield, 2014). Dans cette perspective, le modèle Playful Learning Process élaboré par Forbes (2021) permet une analyse systémique des conditions favorables à l'utilisation d'une pédagogie ludique en contexte universitaire. Basé sur une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, ce modèle illustre les conditions à prendre en compte pour optimiser la mise en œuvre d'une pédagogie ludique et favoriser les apprentissages chez les étudiants. Composé de six conditions, le modèle tient compte : 1- de la posture de l'enseignant, 2- du climat relationnel, 3- des obstacles à l'apprentissage, 4- de la motivation, 5- de l'engagement et 6- de l'apprentissage en profondeur (Annexe A).

Le compagnonnage cognitif : Ancré dans une perspective socioconstructiviste, le compagnonnage cognitif est une approche pédagogique qui vise l'analyse de situations

professionnelles authentiques ainsi que l'établissement d'une relation pédagogique entre l'expert et les étudiants où les stratégies cognitives déployées sont socialement partagées (Collins et al., 1989; Frenay et Bédard, 2004; Hovington et al., 2020). La finalité de ce dialogue cognitif vise le développement d'une réflexion sur ses apprentissages (Frenay et Bédard, 2004) ainsi que l'établissement d'une communauté d'apprentissage. Une telle communauté conduit à un sentiment d'appartenance, caractérisé par l'investissement personnel et par l'interdépendance éducative entre les différents étudiants (Collins et al., 1989). Pour atteindre ces finalités, sept conditions sont associées à l'approche pédagogique du compagnonnage cognitif, elles mettent en lumière la responsabilité partagée entre l'étudiant et l'expert quant au développement des compétences (Annexe B).

Le savoir-être : Le savoir-être se construit dans le cadre d'interactions partagées entre des personnes et s'acquièrent par la formation, la pratique-terrain et l'introspection (Renou, 2005). Le Référentiel de l'Ordre précise que le savoir-être attendu du psychoéducateur est composé de plusieurs comportements professionnels (50) qui se divisent selon le rapport à soi, le rapport aux autres et le professionnalisme (OPPQ, 2018). En particulier, le savoir-être attendu lors du processus d'évaluation et d'intervention auprès d'une personne vivant des difficultés comporte des attitudes et des comportements liés à la capacité à faire preuve de transparence, de bienveillance, de respect, d'ouverture et d'honnêteté.

4- Un dispositif pédagogique favorable au développement du savoir-être

Le nouveau dispositif proposé ajoute des activités ludiques et des activités numériques et interactives centrées sur le savoir-être en contexte d'évaluation psychoéducative. Ainsi, à chaque séance de cours, des activités ludiques (par exemple : activités brise-glace et jeux de coopération) sont introduites et vécues en contexte de grand ou petits groupes. Les jeux sont variés et liés au développement d'attitudes telles que la confiance en soi, le respect, le sentiment d'appartenance et l'esprit d'équipe. Par ailleurs, cinq capsules vidéo pédagogiques illustrant des étapes du processus d'évaluation sont diffusées sur la plateforme Instagram. Les capsules vidéo pédagogiques, d'une durée de cinq minutes, présentent des situations authentiques et complexes liées aux thèmes abordés à différents moments pendant le trimestre. Les étudiants visionnent et commentent les capsules sur Instagram en s'inspirant de différentes questions qui suscitent des réflexions à propos du savoir-être. La professeure

ajoute ses rétroactions aux échanges et certains commentaires ou contenus sont revisités dans le cadre des cours subséquents.

5. Méthodologie

Dans un premier temps, l'évaluation du dispositif permettra de documenter les perceptions des étudiants quant à la pertinence et l'efficacité du dispositif pédagogique proposé. Dans un deuxième temps, la communication I-Lab permettra de s'interroger collectivement sur le bien-fondé, sur les forces et sur les limites du dispositif.

Les étudiants inscrits (n=30) au cours Évaluation psychoéducative du programme de maitrise de l'Université Laval seront invités à participer volontairement à l'innovation et à son évaluation. Trois sources permettront de cerner leurs perceptions quant à la pertinence et l'efficacité du dispositif mis en place : des entretiens de groupe, les productions étudiantes (réflexions et commentaires sur Instagram) et l'évaluation facultaire du cours. La méthode des entretiens de groupe sera privilégiée pour recueillir le point de vue des étudiants, compte tenu de la valeur ajoutée de l'interaction pour enrichir l'exploration de leur point de vue (Savoie-Zajc, 2011). L'entretien de groupe, d'une durée d'une heure trente, sera animé par une auxiliaire de recherche en conformité avec les principes propres à cette modalité de collecte d'informations (Geoffrion, 2016). Deux aspects de l'initiative pédagogique seront discutés : 1- la pertinence et l'efficacité des pédagogies, 2- le développement du savoir-être (aspects du dispositif contributifs). Afin de faciliter le partage des expériences des individus et permettre une discussion plus approfondie, la taille des groupes se limitera à 8 à 12 participants (Krueger, 2014). De plus, les informations disponibles dans les productions étudiantes (travaux et réflexions sur Instagram) et les réponses aux questions ouvertes de l'évaluation facultaire du cours et contributives aux deux thèmes explorés lors du groupe de discussion seront analysées.

Les entretiens de groupe seront enregistrés et transcrits intégralement. Le traitement des données sera effectué à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo. La méthode d'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2016) sera utilisée afin de répondre aux objectifs du projet. Elle comprend trois étapes : 1- lecture attentive du corpus et production d'une grille de codification, 2- découpage de l'ensemble du contenu en unité de sens, selon des catégories prédéterminées (par exemple. : les activités ludiques, le savoir-être, les modèles théoriques et les pistes d'amélioration) et 3- rédaction de mémos thématiques visant à faire la synthèse et les liens entre les thèmes identifiés pour en dégager des réponses aux objectifs du projet.

6. Résultats et perspectives d'utilisation

À l'instar d'initiatives pédagogiques visant le développement du savoir-être (Forbes, 2021), nous faisons l'hypothèse que la mise en œuvre d'activités ludiques en enseignement supérieur permettra de soutenir la sécurité relationnelle des étudiants en cultivant un environnement bienveillant et favorable aux apprentissages. Nous croyons aussi que les réflexions suscitées lors des jeux et des discussions sur Instagram contribueront à l'éveil de l'affect positif et à la motivation des étudiants tout en favorisant le sentiment de cohésion au sein du groupe (James et Nerantzi, 2019). En ce sens, la mise en œuvre de jeux et d'activités interactives dans le cadre des cours est une façon de légitimer la pédagogie ludique comme approche d'apprentissage auprès des étudiants universitaires. Cette initiative pédagogique se démarque dans le réseau universitaire québécois car la pédagogie ludique est peu expérimentée en enseignement supérieur (Forbes, 2021). Le projet permet de sensibiliser les enseignants aux avantages de la pédagogie ludique comme levier de développement du savoir-être dans la formation des étudiants.

Devant les attentes élevées envers les programmes de formation qui contribuent au développement des compétences des futurs professionnels notamment celles reliées au savoir-être, le projet trouve une valeur à la fois scientifique, professionnelle et sociale. En effet, les enseignants universitaires ont à cœur d'offrir des expériences d'apprentissage de qualité à leurs étudiants et l'expérimentation et le partage de bonnes pratiques pédagogiques visant le développement du savoir-être et d'une identité professionnelle forte sont essentielles.

Références bibliographiques

Forbes, L. K. (2021). The Process of Play in Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, *15*(1), 57-73.

Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction des connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages* (p. 239-267). Les Presses de l'Université Laval.

Hovington, S., Bédard, D., et Dufour, S. (2020). Favoriser le développement du savoir-être des stagiaires en psychoéducation: la conception d'une innovation pédagogique. *Revue de psychoéducation*, *49*(1), 99-119.

1. Introduction

La démarche compétences s'impose aujourd'hui comme norme pour définir les objectifs d'apprentissage des formations de l'enseignement supérieur. Pour que l'équipe pédagogique s'approprie les objectifs de formation définis en termes de compétences, nous nous sommes appuyés sur une approche-programme en proposant à tous les membres de l'équipe de participer à la construction de l'offre de formation.

Cette démarche s'inscrit dans le renouvellement du dossier d'accréditation d'un diplôme d'ingénieur en alternance. Les spécificités de ce travail relèvent notamment de la présence d'industriels dans l'équipe pédagogique et du travail en distanciel imposé par la pandémie.

Après avoir brièvement présenté le contexte et la problématique dans laquelle nous situons notre travail, nous décrivons notre dispositif, articulé autour de trois réunions rassemblant les partenaires pédagogiques. Ces rencontres ont permis de produire un nouveau cadre d'orientation pour notre formation. Nous discutons ensuite de la pertinence de ce dispositif, notamment au regard de la fonction de leadership pédagogique. Enfin, nous présentons les perspectives pour poursuivre ce travail.

1.1. Contexte

Le dispositif considéré a été mis en place dans la formation d'ingénieur en partenariat (FIP) en électronique et informatique industrielle de Télécom Physique Strasbourg[1] et l'ITII Alsace[2]. Cette formation d'ingénieurs en alternance regroupe une vingtaine d'étudiants par promotion. Une quarantaine d'enseignants et d'intervenants extérieurs assurent les enseignements. Des membres de l'ITII Alsace ainsi que trois ingénieurs des industries partenaires de l'école participent au pilotage de la formation.

Plusieurs événements importants nous ont poussés à réfléchir à une évolution de la formation :

- Le renouvellement de l'accréditation de la Commission des titres d'ingénieurs (CTI) en 2022 ;

[1] École d'ingénieur de l'Université de Strasbourg.

[2] Institut des techniques d'ingénieur de l'industrie d'Alsace.

- La volonté d'orienter la formation vers la transition numérique des industries (cobotique, intelligence artificielle, électronique embarquée, etc.) ;
- Le remplacement des diplômes universitaires de technologie, par les bachelors universitaires de technologie ;
- L'arrivée de deux nouveaux responsables de la formation à la rentrée 2021 (dont le premier auteur de cette communication).

L'année 2020-2021 était donc propice à une mise à jour de l'offre de formation. Nous avons décidé de développer une approche programme via une démarche compétences, convaincus de leur intérêt et conformément aux recommandations de la CTI. Jusqu'à présent, les aménagements de notre formation passaient par des échanges informels avec l'ITII et les industriels. Il n'y avait pas de travail formalisé en commun avec tous les acteurs de la formation[3].

En tant que nouveaux responsables de la formation, nous avons pris l'initiative de planifier et d'organiser (entre janvier et mars 2021) plusieurs rencontres entre les différents intervenants de la formation. Le dispositif a été conçu en collaboration avec l'Institut de développement et d'innovation pédagogiques (Idip) de l'Université de Strasbourg.

1.2. Approche programme et démarche compétences

L'approche-programme se conçoit comme « une invitation à participer à un projet collectif et à vivre une expérience de co-création qui s'intéresse à la pertinence et à l'évolution de l'enseignement universitaire, de ses formations et, in fine, de ses pratiques d'enseignement et d'apprentissage » (Rege Colet, 2016, p. 6). L'approche programme permet à chacun (enseignant, industriels...) d'apporter des éléments constructifs pour définir l'offre de formation, d'impliquer les différents acteurs, de les responsabiliser par rapport aux choix effectués et leur permettre de s'approprier les objectifs de formation.

La démarche compétences est une exigence de la CTI (CTI, 2020, section IV.1). Elle définit le profil des diplômés en compétences explicites, précisant qu'« une compétence se traduit par un

[3] On peut déplorer ici l'absence des étudiants. Ce sont en effet les acteurs principalement concernés ! La raison en est une incompatibilité des emplois du temps et l'urgence du travail. Une évaluation des enseignements par les étudiants permet toutefois de rassembler chaque semestre leurs retours.

savoir agir nécessitant de mobiliser et de combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité a priori complexe. » (CTI, 2020, section IV.1). Nous nous appuyons sur cette définition synthétique ainsi que sur les apports méthodologiques de Tardif (2006) et sa référence « aux familles de situations » pour amener les enseignants à travailler sur les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux étudiants. Nous sommes engagés dans cette démarche depuis la dernière évaluation en 2015, même si à ce moment-là la notion de compétences restait floue pour l'équipe.

1.3. Le leadership pédagogique

Au-delà de l'efficacité de l'ingénierie d'une approche-programme ou par compétences, la dynamique collective nécessite une source d'impulsion. Comme nouveaux responsables, nous avons porté ce rôle de leadership pédagogique tout naturellement. Notre positionnement correspond effectivement à celui décrit par Bélisle et Fernandez (2015) pour caractériser le leadership pédagogique : la préoccupation d'amélioration de la formation et de l'expérience formative des étudiants, « l'absence de relation formelle hiérarchique entre le leader et les membres de l'équipe, et la nature participative du leadership que les équipes sont appelées à créer » (p. 236).

Nous avons donc planifié plusieurs rencontres en invitant les enseignants et les partenaires industriels à participer à la rédaction des objectifs de la formation dans une démarche de co-création. Cette démarche visait à favoriser l'appropriation de ces objectifs par les participants et soutenir leur engagement, pour finalement participer à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.

2. Problématique et méthodologie

Bélisle et Fernandez (2015) identifient six composantes qui caractérisent le rôle du leadership pédagogique et lui permettent de veiller à la qualité de la formation :

- Piloter le projet : définir, planifier et animer les rencontres, noter les résultats du travail collectif ;
- Communiquer avec les acteurs : animer les moyens de communication avec une crédibilité auprès des acteurs ;

- Mobiliser et susciter l'intérêt des acteurs : identifier les conditions favorables à l'engagement des acteurs et les modes d'action adaptés ;
- Accompagner les groupes de travail : partager les missions à réaliser en laissant l'initiative aux acteurs tout en les accompagnant dans leur production collective ;
- Valoriser la fonction d'enseignement : donner les moyens aux acteurs de montrer leurs réalisations lors de diverses rencontres pédagogiques ;
- Soutenir le développement pédagogique des enseignants : initier des réunions (des formations, partages de pratiques) pour que les enseignants découvrent de nouvelles modalités pédagogiques.

Nous proposons de nous appuyer sur ces six composantes pour éclairer notre rôle de leadership. Comment ces caractéristiques peuvent-elles nous montrer les points forts de notre leadership pédagogique qui nous ont permis d'agir ensemble et les points à améliorer ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous procédons à l'analyse des actions entreprises depuis janvier 2021. Nous décrivons dans la suite l'organisation des phases de travail collectif et les productions réalisées. Ces actions sont ensuite catégorisées selon les six critères présentés, à travers la construction d'une matrice croisant les dimensions du leadership avec les actions menées. Nous espérons ainsi mettre en lumière les points sur lesquels il nous faudra insister par la suite.

3. Description du dispositif

Le dispositif s'articule autour de trois réunions principales auxquelles tous les membres de l'équipe pédagogique étaient invités : enseignants et intervenants extérieurs, membres de l'ITII, représentants des entreprises. Une réunion préliminaire a eu lieu pour préparer ces trois réunions principales. Le contenu et l'organisation de ces quatre réunions ont été définis par les auteurs de cette communication.

Ce travail s'est déroulé dans des conditions particulières qu'il a fallu gérer :

- L'approche-programme et la démarche par compétences n'étant pas familières à l'équipe pédagogique, il a fallu initier les participants à ces notions ;

- La pandémie nous a contraints à travailler à distance. Nous avons dû réinventer les interactions naturelles d'un travail en présentiel en nous appuyant sur des outils collaboratifs en ligne.

3.1. Réunion préliminaire

Une réunion préparatoire a regroupé les principaux responsables pédagogiques et les partenaires afin de clarifier la démarche et de définir l'organisation des réunions suivantes.

3.2. Réunions principales

Trois réunions ont rassemblé à chaque fois une quinzaine de participants, avec des objectifs précisés en amont dans un courriel. Nous avons utilisé des outils interactifs à distance permettant aux participants de déplacer des posts-it, de compléter des tableaux, de réécrire des passages de textes, etc. Les trois réunions ont systématiquement commencé par un rappel des étapes d'avancement, des objectifs de la séance et de son déroulement sous forme d'un « un-table-tous » :

- Un premier temps d'environ dix minutes de travail individuel ;
- Une deuxième période d'une heure en groupes de six ; chaque groupe disposait de sa salle de visioconférence et de son tableau collaboratif ; un animateur identifié préalablement procédait à la mise en forme du livrable ;
- Dans une troisième étape d'une heure, une mise en commun permettait de partager et confronter les réalisations pour décider ensemble des éléments à retenir.

Lors de la première réunion, les participants devaient répondre à la question : « quelles qualités voulons-nous que nos diplômés aient développées en fin de formation ? ». Cinq qualités étaient attendues, parmi une liste de 50 proposées. Les discussions ont été riches, malgré la visioconférence. Les trois groupes ont sélectionné, sans se concerter, deux qualités identiques, les autres étant relativement proches. Les qualités choisies en fin de séance sont : « travail d'équipe », « créativité », « ouverture d'esprit », « responsabilité », « communication ».

Les participants à la deuxième réunion devaient répondre à la question : « quelles compétences voulons-nous que nos diplômés aient développées en fin de formation ? ». Cinq à dix compétences étaient attendues. Chacun partant de ses formulations personnelles, le travail en groupe a été décisif pour les harmoniser. La mise en commun a été facilitée par un recouvrement important des compétences produites dans les différents groupes. Les discussions ont été

fructueuses pour préciser les formulations adéquates. Neuf compétences ont finalement été retenues.

Durant la troisième réunion, les participants devaient répondre à la question : « pour atteindre les compétences définissant le diplôme, quelles disciplines les étudiants doivent-ils maîtriser et quelles méthodes pédagogiques doivent-ils avoir suivies ? ». Une fois de plus, l'organisation en un-table-tous a facilité les discussions et nous avons aisément listé et classé les disciplines nécessaires pour atteindre les compétences et les méthodes pédagogiques adaptées. Parmi les disciplines listées certaines recouvrent l'offre de formation actuelle, mais d'autres sont nouvelles et dessinent la future orientation de la formation. Les méthodes pédagogiques proposées sont nombreuses et dépassent largement le triptyque cours magistral - travaux dirigés - travaux pratiques. Cette troisième réunion a permis à l'équipe pédagogique de s'approprier les objectifs définis un mois plus tôt et de commencer à proposer des actions concrètes pour les atteindre.

3.3. Enquête

Quelques semaines après cette réunion, nous avons mené (par courriel) une enquête auprès des participants. Cette enquête demandait d'indiquer par un bref descriptif les modalités pédagogiques envisagées dans les enseignements pour contribuer à développer au moins cinq des neuf compétences. Nous souhaitions évaluer l'engagement des participants, mais aussi assurer la continuité de la démarche en prévision de la construction de la matrice des compétences.

Cinq personnes seulement ont répondu : deux enseignants et les trois industriels. L'implication des industriels est confirmée, contrairement aux enseignants. Heureusement, l'ensemble des réponses couvre les neuf compétences définies durant la deuxième réunion. Essayons d'éclairer ces éléments à partir de la matrice annoncée.

4. Analyse du déroulement

4.1. Présentation des résultats

En croisant les deux dimensions annoncées, les composantes du leadership pédagogique et les actions menées par les responsables de la formation, nous obtenons le tableau 1.

Tableau 1 : Répartition des actions du leader selon les composantes du leadership pédagogique

Composantes du leadership	Piloter le projet	Communiquer avec les acteurs	Mobiliser et susciter l'intérêt des acteurs	Accompagner les groupes de travail	Valoriser la fonction d'enseignement	Soutenir le développement pédagogique
Réunion préliminaire	Organisation et planification de la réunion Invitation des responsables et représentants des entreprises Assistance d'un conseiller pédagogique	Légitimité du leader en tant que responsable de la formation	Explicitation des intérêts et enjeux du travail Bénéfices pour les étudiants et les entreprises partenaires	–	Réservation d'un créneau de 3 h dans les emplois du temps	–
Réunions principales	Organisation et planification des trois réunions Invitation des représentants des entreprises, des enseignants Assistance d'un conseiller pédagogique	Légitimité du leader en tant que responsable de la formation Animation des réunions Rédaction et diffusion d'un compte rendu pour chaque réunion	Explicitation des enjeux et du contexte Bénéfices pour les étudiants et les entreprises partenaires	Organisation en sous-groupes avec des leaders spécifiques Mise en commun des travaux de chaque sous-groupe	Réservation de créneaux de 3 h dans les emplois du temps	Présentation de la démarche compétences, de l'approche programme, du principe de cohérence pédagogique
Enquête	Préparation et planification de l'enquête Assistance d'un conseiller pédagogique	Légitimité du leader en tant que responsable de la formation	–	–	–	Occasion de réfléchir aux méthodes à mettre en œuvre pour atteindre les compétences

4.2. Analyse et interprétation des résultats

On observe dans le tableau que les trois premiers critères rassemblent la majorité des actions contributives, les trois derniers ont beaucoup moins été mis à contribution. Notre leadership s'est révélé performant pour piloter le projet, communiquer avec les acteurs et mobiliser et susciter leur intérêt. Notre action est toutefois restée essentiellement centrée sur ces dimensions. Le faible taux de réponses à notre enquête pourrait à cet égard venir illustrer le fait que nous n'avons pas porté suffisamment d'intérêt aux autres critères : accompagner les groupes de travail, valoriser la fonction d'enseignement et soutenir le développement pédagogique des enseignants.

Il nous semble que l'on peut distinguer deux groupes parmi ces six critères : les trois premiers critères relèvent bien d'actions mises en œuvre à court et moyen terme ; les trois derniers critères demandent pour leur part un travail dans la durée. C'est bien un travail de fond de ce type qui semble susceptible « de créer une culture qui favorise l'amélioration continue de l'enseignement » (Bélisle et Fernandez, 2015, p. 237), cet « état d'esprit synergique » déjà pointé par Prégent, Bernard, Kozanitis (2009, p. 22) dans l'approche-programme.

Les réponses à l'enquête confirment l'implication des industriels. On observe une implication moindre des enseignants. Un indice possible à cet apparent « désengagement » se situe dans le décalage chronologique de l'enquête avec les préoccupations des enseignants pris dans le flux des obligations. Nous avons pourtant constaté que durant les temps dédiés (réunions), ils produisent et partagent leurs productions. C'est bien là la fonction du leadership pédagogique que de provoquer ces moments particuliers, hors des autres activités, où l'objet « enseignement » est au centre des discussions. La mobilisation de l'équipe pédagogique ne demeure pas constante, elle doit être entretenue ; mais selon quel cycle d'activités, quel rythme, quelle fréquence ?

Si ces questions restent à explorer, pour la suite nous allons insister sur les trois derniers critères indiqués : accompagner les collègues en leur laissant des initiatives, valoriser leurs productions et leur apporter des repères pour innover dans leurs enseignements. C'est un travail au long cours qui nécessite que le leadership pédagogique trouve des soutiens en interne (institutionnel) et en externe (service de pédagogie, colloques, etc.) et que cette fonction perdure par-delà les passages de relai de responsabilités.

5. Conclusion et perspectives

La démarche compétences déployée dans notre formation d'ingénieurs en alternance a été approfondie par l'impulsion d'un leadership pédagogique. Enseignants et industriels ont ainsi participé à plusieurs rencontres lors desquelles les échanges ont été très riches avec des productions qui dessinent un nouveau cadre à la formation. On observe toutefois qu'en-dehors de ces temps dédiés, la mobilisation des enseignants reste faible.

Après ce premier travail à moyen terme, le leader pédagogique prévoit de mener des actions à plus longue échéance en adaptant le rythme d'avancement aux circonstances spécifiques de l'école. Il sera particulièrement attentif à stimuler le développement d'une culture de l'expérience formative des étudiants et à la pérennisation de la fonction de leadership pédagogique.

Références bibliographiques

Bélisle, M. et Fernandez, N. (2015). Développer son leadership pédagogique. Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (Éds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 235-251). Peter Lang.

Commission des titres d'ingénieur. (2020). *Références et critères majeurs d'accréditation (livre 1)*. https://bit.ly/31bdSxi.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'Université dans une approche-programme : Guide à l'intention des nouveaux enseignants et chargés de cours.* Presses internationales Polytechnique.

Rege Colet, N. (2016). Préface. In C. Flandrin, *Kitmap. Kit méthodologique approche-programme* (p. 5-7). Université de Nantes.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

Les dynamiques coopératives à l'œuvre dans le projet DUNE-DESIR

Proposition de symposium – Congrès de l'AIPU 2022 - Agir ensemble dans l'enseignement supérieur : enjeux et perspectives

Axe 2 : Les modes d'« agir ensemble »

Jérôme Clerget

Ingénieur de recherche postdoctoral, Université Rennes 2, Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD), Living lab DESIR, Rennes, France, jerome.clerget@univ-rennes2.fr

Geneviève Lameul

Professeure des universités, Université Rennes 2, codirectrice du CREAD, responsable du Living lab DESIR, Rennes, France, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

Pascal Plantard,

Professeur des universités, Université Rennes 2, CREAD, responsable du projet DUNE-DESIR, co-directeur du groupement d'intérêt scientifique Marsouin, Rennes, France, pascal.plantard@univ-rennes2.fr

Matthieu Serreau

Ingénieur de recherche postdoctoral, Université Rennes 2, CREAD, Living lab DESIR, Rennes, France, matthieu.serreau@univ-rennes2.fr

Discutante : Diane Leduc

Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Département de didactique, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, Canada, leduc.diane@uqam.ca

Résumé

Le projet DESIR, « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes » est issu d'un travail collaboratif entre l'Université Rennes 2, l'Université de Rennes 1 et huit

grandes écoles publiques de Rennes[1]. Rennes, capitale de la Bretagne, est une ville universitaire qui compte 342 000 habitants dont 70 000 étudiants en 2021, soit un peu plus de 20 % de sa population. A ce titre, elle peut devenir un véritable démonstrateur de l'innovation pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur. En décembre 2016, DESIR a été désigné lauréat d'un appel à projets national français, « Développement d'universités numériques expérimentales » (DUNE, ANR-PIA 3). L'objectif était de contribuer à transformer les pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiant.e.s, en incluant l'ensemble des acteurs de la communauté de l'enseignement supérieur dans une démarche participative. Cinquante projets d'innovation pédagogique furent déployés, dans de nombreuses disciplines. Ces projets avaient pour particularité d'engager des types d'acteurs différents: des enseignant.e.s, des ingénieur.e.s pédagogiques, des chercheur.e.s et des étudiant.e.s. La question de la construction d'une coopération effective entre ces participants a largement occupé notre réflexion. Ainsi, ce symposium, en s'inscrivant dans le courant méthodologique des recherches collaboratives en éducation, propose de faire état des résultats des travaux menés sur les interactions entre les différents acteurs parties prenantes au projet, en analysant la construction, la mise en œuvre et la pérennisation des dynamiques coopératives qui constituent un enjeu central de la relation entre des acteurs divers et nombreux au sein d'un projet tel que DESIR. Pour cela, nous offrirons la parole aux acteurs de DESIR : ces derniers donneront à voir, à travers différentes contributions présentant des situations concrètes dans leurs dimensions empiriques et scientifiques, comment les dynamiques coopératives à l'œuvre ont constitué le projet - notre « agir ensemble » - au sein de leurs expérimentations pédagogiques respectives. Ensemble, nous chercherons d'abord à démontrer que la quête d'un « agir ensemble » a souvent constitué le fondement de la participation des enseignant.e.s au projet, avant de mettre en avant que la coopération attendue entre les différents acteurs nécessitait une acculturation mutuelle et une reconnaissance collective des objectifs visés qui ont pu faire évoluer les pratiques professionnelles et les postures de chacun, pour finir par analyser l'impact que les confinements décidés à la suite de la situation sanitaire liée à la covid-19 ont pu avoir sur le travail coopératif entre enseignant.e.s au sein des projets pédagogiques innovants soutenus par DESIR.

[1] Le site internet du projet : https://desir-dune.univ-rennes.fr/
Voir également la présentation du projet sur le site internet de l' Agence nationale de la recherche (ANR) : https://anr.fr/ProjetIA-16-DUNE-0005

Abstract

The DESIR project, "Development of Innovative Higher Education in Rennes" is the result of collaborative work between Rennes 2 University, Rennes 1 University and eight major public schools in Rennes. Rennes, the capital of Brittany, is a 342,000 inhabitants city, including 70,000 students in 2021, ie a little over 20% of its population. As such, it can become a true demonstrator of educational and digital innovation in higher education. In December 2016, DESIR was named the winner of a French national call for projects, "Development of experimental digital universities" (DUNE, ANR-PIA 3). The objective was to help to transform university teaching practices to strengthen student success, by including all stakeholders in the higher education community in a participatory process. Fifty educational innovation projects were deployed in many disciplines. These projects had the particularity of engaging different types of actors: teachers, educational engineers, researchers and students. The question of building effective cooperation between these participants largely occupied our thinking and found multiple answers in the various projects. Thus, this symposium, by being part of the methodological current of collaborative research in education, proposes to report on the results of the researches on the interactions between the various actors involved in the project, by analyzing the construction, the implementation of cooperative dynamics which constitute a central issue in the relationship between various and numerous actors in a project such as DESIR. For this, we will offer the floor to DESIR stakeholders: they will show, through various contributions presenting concrete situations in their empirical and scientific dimensions, how the cooperative dynamics constituted the project - our " acting together ”- within their respective educational experiments. With them, we will first seek to demonstrate that the quest for "acting together" has often formed the basis of teachers' participation in DESIR, before highlighting that the expected cooperation between the different actors of the project required mutual acculturation and collective recognition of the objectives that have been able to change the professional practices and the postures of the actors involved, then, finally, we will analyze the impact that the confinements decided upon following the health situation related to the covid-19 could have had on the cooperative work between teachers within innovative educational projects.

Mots-clés

AE dans le champ de l’accompagnement, recherche collaborative, interactions individuels/collectifs, enseignement supérieur, innovation pédagogique

Le projet DESIR, « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes » est issu d'un travail de collaboration entre l'Université Rennes 2, l'Université de Rennes 1 et l'alliance Rennes Tech formée de huit grandes écoles publiques de Rennes : AgroCampus Ouest, CentraleSupélec, l'École des hautes études en santé publique (EHESP), l'École nationale de la statistique et de l'analyse de l'information (ENSAI), l'École normale supérieure de Rennes (ENS Rennes), l'École nationale supérieure de chimie de Rennes (ENSCR), l'Institut national des sciences appliquées (INSA Rennes) et Sciences Po Rennes. En décembre 2016, DESIR a été désigné lauréat de l'appel à projets national « Développement d'universités numériques expérimentales » (DUNE, ANR-PIA 3). Un objectif : étudier les transformations des pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiant.e.s, en incluant l'ensemble des acteurs de la communauté de l'enseignement supérieur dans une démarche participative. La matrice principale de cette expérimentation à l'échelle du territoire rennais fut l'ensemble de cinquante projets d'innovation pédagogique sélectionnés dans le cadre de deux appels à manifestation d'intérêt (AMI) déployés à partir de 2017. Ces projets pédagogiques s'inscrivaient dans une diversité de cursus et d'établissements (médecine, géographie, langues, santé publique, odontologie, ...). Initiés par des équipes d'enseignant.e.s du Supérieur et dans certains cas d'étudiant.e.s, ils visaient une transformation des pratiques d'enseignement, par le développement, l'adoption et l'essaimage de nouvelles pédagogies ou de nouveaux outils, en particulier numériques. Le projet DESIR s'achèvera officiellement le 31 décembre 2021.

Un enjeu majeur du projet DESIR résidait dans la construction d'une coopération engageant conjointement plusieurs types d'acteurs aux positions statutaires, identités professionnelles, voire intérêts au préalable très différents, pour soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur rennais. S'inspirant du *Design Based Research (*Anderson & Shattuck, 2012)*,* DESIR visait en effet à impliquer les usagers - enseignant.e.s comme étudiant.e.s - dans l'élaboration de nouveaux dispositifs pédagogiques, suscitant ainsi des changements dans les pratiques des personnes engagées tout en produisant des connaissances relatives à ces transformations ayant vocation à être partagées.

Concrètement, la coopération souhaitée associait les acteurs du terrain - les enseignant.e.s et les étudiant.e.s - et les trois pôles du projet DESIR : la Maison de la pédagogie constituée de l'ensemble des ingénieurs pédagogiques appartenant aux différents Services Universitaires de Pédagogie (SUP) dont une des missions au sein des établissements est le soutien à l'innovation pédagogique, le Living lab constitué de chercheur.e.s en sciences humaines et

sociales engagé.e.s dans des démarches de recherche orientée par la conception et centrés sur l'étude de l'activité effective des acteurs investis dans les projets retenus, et le Data tank s'appuyant sur la *Data Science* pour proposer des méthodologies et des outils permettant l'exploitation et la valorisation des données d'enseignement et d'apprentissage.

Cette collaboration entre une diversité d'acteurs impliquait une « symétrisation des positions » (Morissette, 2013) où des points de vue différents devaient se retrouver à égalité, la coopération visant à enrichir l'expertise de chacun tout en construisant collectivement le sens donné aux situations. Si la coopération fut donc considérée dès l'origine comme la pierre angulaire de DESIR – tant dans son objet que dans son fonctionnement - l'expérience nous a toutefois mis devant l'évidence qu'il ne s'agissait pas de la décréter pour qu'elle existe (Messina, Lameul et *al*, 2020). La question de sa construction a largement occupé notre réflexion tout au long de la recherche et a trouvé des réponses multiples au sein des différents projets.

Ainsi, ce symposium prend le parti de s'inscrire dans l'axe 2 du 32ème congrès de l'AIPU - les modes d'« agir ensemble » - en proposant de faire état des résultats des travaux menés sur les interactions entre les différents acteurs parties prenantes au projet, en plaçant la focale sur la construction, la mise en œuvre et la pérennisation des dynamiques coopératives qui constituent un enjeu central de la relation entre des acteurs divers et nombreux au sein d'un projet tel que DESIR. Autrement dit, quel a été l'effet de la mise en projet DESIR sur l'émergence effective de coopérations - ou de nouvelles formes de coopérations - entre les différents acteurs partie prenante au projet ? Comment caractériser ces formes de collaboration et leurs évolutions dans le temps ?

L'ambition de ce symposium, en s'inscrivant dans le courant méthodologique des recherches collaboratives en éducation (Desgagné, 1997 ; Sensevy, 2011), est d'apporter des éléments de réponses à ces questionnements pour éclairer "l'agir ensemble" dans DESIR, réalisé ou empêché. Pour cela, nous laisserons la parole aux acteurs de DESIR : ces derniers donneront à voir, à partir de situations concrètes présentées dans leurs dimensions empiriques et scientifiques, comment les dynamiques coopératives à l'œuvre ont constitué le projet - notre « agir ensemble » - au sein de leurs projets d'expérimentations pédagogiques respectifs. Partant de là, ils analyseront les rôles et les interactions entre les différents acteurs, documenteront les modes de fonctionnement développés sans ignorer les tensions survenues, et mettront en avant les temporalités.

Nous proposons d'articuler notre propos autour de trois axes : les motifs d'engagements des enseignants dans des projets soutenus par DESIR (Caroff et *al*), les conditions du travail coopératif dans un projet d'innovation pédagogique (Garcia et *al*) ou entre les différents pôles de DESIR (Challah et *al*), et l'impact de la situation sanitaire (covid-19) sur le travail coopératif au sein de projets (Evain, Richard et *al*).

- Aussi, en premier lieu, nous voudrions montrer que la recherche d'un « agir ensemble » constitue souvent le fondement de la participation des enseignant.e.s à un projet pédagogique innovant. Caroff *et al* analyserons ainsi les motifs de l'engagement des enseignants investis dans des projets pédagogiques innovants soutenus par DESIR. En se basant sur les résultats d'une étude réalisée dans le cadre d'un travail doctoral, elles donneront à voir le caractère central des motifs socio-affectifs - plus particulièrement le souhait de pouvoir échanger et tisser des liens sociaux - dans l'engagement des enseignants au sein d'une telle entreprise.
- En deuxième lieu, nous voudrions mettre en avant les conditions de la coopération entre les enseignant.e.s porteurs de projets et les représentants des différents pôles de DESIR (ingénieurs pédagogiques et chercheurs). Les ingénieurs pédagogiques avaient pour mission d'accompagner le développement des projets pédagogiques, le plus souvent possible en concertation avec les chercheurs du Living lab dont la mission était de documenter cet accompagnement et d'étudier les transformations en cours. Si dans certains cas la coopération fut très naturelle, dans d'autres cas des difficultés à coopérer furent éprouvées. Celles-ci trouvèrent souvent leur source dans des différences statutaires qui induisent des représentations des uns et des autres ainsi que des rapports sociaux et professionnels qui peuvent potentiellement inhiber les interactions entre différentes catégories d'acteurs (Weiss, 2002). Ainsi, nous voudrions montrer que la coopération attendue entre enseignant.e.s, ingénieur.e.s pédagogiques et chercheur.e.s, nécessitait une acculturation mutuelle et une reconnaissance collective des objectifs visés, tout en mettant en avant la valeur ajoutée de cette coopération pour les différents projets. Dans cet état d'esprit, Garcia et *al* donneront à voir comment la mobilisation d'acteurs différents au sein d'une équipe-projet a pu améliorer les conditions de réussite et d'engagement des étudiants tout en contribuant à leur développement professionnel, en soulignant tout particulièrement l'importance des postures et négociations ayant permis ce résultat. De leur côté, Challah et *al* analyseront les processus d'interaction entre les trois pôles de DESIR pour mieux démontrer que ceux-ci reflètent avant tout un besoin

d'identifier et de construire des repères communs, en mettant en évidence le rôle que les recherches collaboratives peuvent occuper dans cet agir ensemble au service de la transformation des pratiques pédagogiques.

- En troisième lieu, nous voudrions étudier les coopérations entre enseignant.e.s au sein des projets d'expérimentations pédagogiques au prisme de la situation sanitaire. La littérature a montré que le travail coopératif occupe une part de plus en plus importante dans les pratiques professionnelles des enseignant.e.s afin de réaliser des projets en commun (Charlier et Peraya, 2003). Le numérique jouant par ailleurs un rôle important dans cette transformation du métier d'enseignant.e (Baron, 2009). L'impact que les confinements décidés à la suite de la situation sanitaire liée à la covid-19 ont pu avoir sur le travail coopératif entre enseignant.e.s est toutefois encore peu documenté. Ainsi, Evain, Richard *et al* donneront à voir de quelle manière la situation sanitaire née de la pandémie de covid-19 et les confinements successifs qui en ont découlé, ont impacté les rôles et les postures des acteurs impliqués dans des projets pédagogiques soutenus par DESIR, en particulier au contact des usages numériques.

Pour conclure, des pistes de travail seront dégagées concernant le repérage à partir des expérimentations qu'a permis DESIR, des conditions qui facilitent le « faire ensemble », en soulignant les points de vigilance à avoir. Ces pistes seront soumises à l'enseignante-chercheuse discutante et nous permettront, notamment, d'échanger sur les perspectives offertes par les communications proposées dans le présent symposium pour la formation des enseignants du Supérieur.

Références bibliographiques

Anderson, T., et Shattuck, J. (2012). "Design-based-research : A decade of progress in Education Research ?". *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.

Messina, V., Lameul, G. & *al* (2020). "Coopération et enquête collective. Quelle recherche coopérative pour accompagner l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur ?". *Éducation permanente*, 225, 27-42.

Desgagné, S. (1997). "Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants". *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Morrissette, J. (2013). “Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs?”. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l’action conjointe en didactique Bruxelles : De Boeck.

Communication 1

L'« agir ensemble » : un motif d'engagement dans le projet DUNE-DESIR

Charleyne Caroff

Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Université de Bretagne Occidentale (UBO), CREAD, Brest, France, charleyne.caroff@univ-brest.fr

Sylvie Beaufils

Professeure des universités, Université de Rennes 1, Institut de Physique, Rennes, France, sylvie.beaufils@univ-rennes1.fr

Laurine Peter,

Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Université Rennes 2, Laboratoire de Psychologie, Cognition, Comportement, Communication (LP3C), Rennes, France, laurine.peter@univ-rennes2.fr

Jee-seul Ahn

Étudiante de troisième cycle, Université Laval, Québec, Canada, jee-seul.ahn.1@ulaval.ca

Résumé

Afin de rendre compte de la dynamique d'« agir ensemble » présente dans l'enseignement supérieur en France, et au sein des projets DUNE-DESIR notamment, nous proposons dans cette communication de présenter les résultats de l'étude des motifs d'engagement d'enseignants porteurs de projet investis dans le projet DUNE-DESIR. Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un projet doctoral visant à analyser le « pourquoi » des changements de pratique en contexte fortement institutionnalisé (Pelletier, 2009), comme dans le cadre d'un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques mis en place au sein des universités françaises. L'étude a été réalisée auprès de dix enseignants porteurs au sein de projet DUNE-DESIR et s'est appuyée principalement sur le cadre théorique des motifs d'engagement en formation des adultes de Carré (2002). Au cours de ce travail, nous avons relevés 355 verbatims différents répartis en neuf motifs d'engagement, à savoir des motifs : épistémiques, socio-affectifs hédoniques, économiques, dérivatifs, prescrits,

vocationnels, identitaires, et opératoires professionnels. Dans cette communication nous proposons de présenter plus particulièrement les motifs socio-affectifs relevés lors des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 10 enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR, qui témoignent d'un besoin d'« agir ensemble » à l'université. Sylvie Beaufils, co-autrice de cette présentation et porteuse du projet CHALLENGE L2 mis en place à l'Université de Rennes 1, nous présentera les enjeux du projet et rendra compte de la dynamique collective qui s'est mise en place dans l'équipe pédagogique du projet CHALLENGE L2. Nous verrons qu'au-delà du cadre de partage et d'échanges qu'a permis le projet DUNE-DESIR entre les différents acteurs des différentes institutions engagées, le projet semble avoir donné une occasion aux enseignants de lancer des dynamiques collectives de travail, afin d'agir ensemble aujourd'hui et demain.

Abstract

In order to reflect the dynamic of « acting together » present in higher education in France and within the DUNE-DESIR projects in particular, in this presentation, we present the results of our study on the reasons for teachers' participation in the DUNE-DESIR project (Développement d'Université Numérique *Expérimentale* – Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes – PIA-ANR-16-DUNE-0005). As part of a doctoral project, the purpose of this study was to analyse the « why » of changes in pedagogical practices in a highly institutionalized context (Pelletier, 2009), in particular, in the context of a project that aims to promote educational and pedagogical transformation in French universities. The study was carried out with 10 lead teaches who participated in the DUNE-DESIR project and was based mainly on the theoretical framework of the reasons for engaging in adult training proposed by Carré (2002). In this study, we identified 355 verbatims, which are divided into 9 different reasons for engagement, namely: epistemic, hedonic, social-affective, economic, derivative, prescribed, vocational, identity and professional operative reasons. In this presentation, we focus on the the social-affective reasons noted during the semi-structured interviews who testified to a need to « act together » at universities. Sylvie Beaufils, co-author of this presentation and leader of the CHALLENGE L2 project at the University of Rennes 1, will present the challenges of the project and the collective dynamic that has taken place in the team of the *CHALLENGE L2* project. We will see that, beyond the framework of sharing and exchanges created by the *DUNE-DESIR* project between the different actors of the different institutions, the project seems to have given teachers an opportunity to launch collective work dynamics, in order to act together today and tomorrow.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, conditions humaines, interactions individuels/collectifs, coopération, engagement

1. Le contexte de l'étude

Pour répondre aux défis et aux enjeux liés à l'évolution des publics, mais également aux besoins du monde socio-économique, et à la forte présence du numérique, les enseignants du supérieur sont amenés à (re)questionner leurs pratiques pédagogiques (Paquelin, 2020). Pour stimuler et encourager les transformations des pratiques pédagogiques des enseignants, des projets sont lancés par l'Agence Nationale de Recherche (ANR). C'est le cas des projets DUNE (Développement d'Universités Numériques Expérimentales), lancés en 2016, qui s'inscrivent dans la démarche proposée par le Conseil National du numérique (CNNum) qui « vise à soutenir la définition de stratégies numériques par ces établissements, à encourager de premières réalisations et de premiers effets de démonstration, et à stimuler le partage d'expériences au sein de la communauté ». Lauréat à l'appel à projets DUNE, le projet DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant sur Rennes - PIA-ANR-16-DUNE-0005), a été mis en place dans la région rennaise (France).
Au regard de ce contexte, nous nous sommes demandé si ces projets de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques, tel que le projet DUNE-DESIR, réussissent à lancer une dynamique de transformation pédagogique auprès des enseignants, et, plus précisément, nous avons étudié les raisons qui amènent les enseignants à s'y engager.

2. L'objectif de l'étude

L'une des co-autrices de cette communication (Charleyne Caroff) a étudié, dans le cadre de sa recherche doctorale, les motifs d'engagement de dix enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR qui se sont engagés dans ce projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques. Il a été réalisé des entretiens semi-directifs avec ces enseignants porteurs de projet. Une fois les entretiens retranscrits, l'analyse des données a été réalisée en appui sur le cadre théorique proposé par Carré (2002) pour catégoriser les motifs d'engagement de ces enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR.
Dans son cadre théorique, Carré (2002) distingue les motifs d'engagement intrinsèques des motifs d'engagement extrinsèques, selon la distinction que font Deci et Ryan (1985) de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Carré (2002) propose dix motifs d'engagement, dont trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques. Les trois motifs intrinsèques sont : le motif épistémique, le

motif socio-affectif et le motif hédonique. Les sept motifs extrinsèques sont : le motif économique, le motif dérivatif, le motif prescrit, le motif vocationnel, le motif identitaire, le motif opératoire personnel et le motif opératoire professionnel.

Les résultats de notre étude relèvent que les trois motifs d'engagement les plus soulevés pour expliquer l'engagement et le maintien dans le projet DUNE-DESIR des dix enseignants porteurs de projet ayant participé à cette recherche sont : les motifs opératoires professionnels (35%), les motifs socio-affectifs (19%) et les motifs économiques (14%).

3. Le souhait d'un « agir ensemble »

Comme nous pouvons le constater dans les résultats de notre étude, le motif socio-affectif est le deuxième motif d'engagement le plus relevé par les enseignants porteurs de projet DUNE-DESIR (19%), ayant participé à l'étude, pour expliquer leur engagement et le maintien de leur engagement dans le projet. Ce chiffre nous amène à penser que la volonté d'agir ensemble est bien présente chez les enseignants engagés dans les transformations pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Dans cette communication nous proposons alors de mettre la focale sur les motifs socio-affectifs relevés chez les enseignants porteurs de projet et de les présenter en détail. Ces motifs illustrent selon nous un besoin d'agir ensemble dans la communauté universitaire. Nous verrons que les motifs : « *travailler en équipe* » et « *partager avec d'autres* », représentent plus de 50% des motifs socio-affectifs soulevés par les enseignants porteurs de projet ayant participé à l'étude.

Le motif socio-affectif peut se définir comme ce qui traduit le souhait de l'individu de participer à un projet de valorisation des initiatives de transformations pédagogiques pour bénéficier de contacts sociaux. Ce sont les conditions sociales de déroulement du projet qui comptent. Autrement dit, l'individu s'engage dans le projet parce qu'il lui fournit des occasions d'échange avec d'autres, lui permet le développement de relations socio-affectives nouvelles, ainsi que de s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer. Selon les termes des enquêtés, il est question de « *discuter* », d'« *échanger* », d'« *entrer en contact* », de « *rencontrer des équipes* », de « *partager* », de « *faire quelque chose à plusieurs* », de « *travailler ensemble* ». Qu'il s'agisse de nouvelles rencontres ou de collègues connus, il s'agit avant tout du plaisir d'être avec d'autres.

4. Une étude de cas

Afin d'illustrer ce souhait d'agir ensemble dans l'enseignement supérieur et plus précisément dans les projets de transformations pédagogiques mis en place au sein du projet DUNE-DESIR, nous

proposons dans cette communication de présenter les motifs d'engagement relevé par la deuxième co-autrice de cette communication, Sylvie Beaufils, une enseignante-chercheuse qui a participé à l'étude.

Sylvie Beaufils, est enseignante-chercheuse en Physique et relève de l'UFR Science et Propriétés de la Matière pour son enseignement et de l'UMR-CNRS-6251 (Institut de Physique de Rennes) pour sa recherche académique. Sylvie est porteuse du projet CHALLENGE L2, retenu à l'appel à manifestation d'intérêt du projet DUNE-DESIR en 2018.La visée du projet CHALLENGE L2 était d'étendre le « challenge de la physique en L2 », mis en place en 2017 par Sylvie Beaufils, pour les seuls parcours physique et physique-chimie, à l'ensemble des étudiants de Licence 2 PCGS impliquant les parcours Physique, Physique-Chimie, Chimie, Sciences pour l'Ingénieur et Géosciences. Il fallait ainsi l'adapter aux spécificités des différentes disciplines concernées. L'objectif principal du challenge est de rendre les étudiants acteurs d'un projet expérimental. Ainsi, il est proposé aux étudiants, par groupe et en autonomie partielle, de choisir un sujet d'expérimentation, de mettre en œuvre un dispositif expérimental, de réaliser des expériences qui permettront d'extraire plusieurs mesures sous la forme de valeurs chiffrées, voire d'observations qualitatives pertinentes, qu'ils devront exploiter dans le champ de leur discipline. Deux particularités du challenge découlent automatiquement des contraintes fortes imposées par le grand nombre d'étudiants à gérer (plus de 200). D'une part, les mesures et observations s'effectuent dans leur grande majorité "hors les murs", c'est-à-dire à l'extérieur, dans les espaces publics, les parcs, le campus, la fête foraine etc. et donc hors des salles de travaux pratiques. D'autre part le matériel de mesure est simple : smartphones pour les mesures physiques, observations, matériel simple (petits aimants, carton, bouteille plastique, skate-board...). Des tuteurs doctorants, peut-être futurs enseignants-chercheurs, inscrits à la formation doctorale "tutorez des étudiants de L2" adossée à ce projet, encadrent les équipes d'étudiants et acquièrent ainsi une culture de pratiques pédagogiques collaboratives.

Parmi les motifs d'engagement relevés dans l'entretien réalisé avec la porteuse du projet CHALLENGE L2, les motifs socio-affectifs représentent, pour l'ensemble des motifs relevés dans l'entretien, 40 % des motifs expliquant son engagement et le maintien de cet engagement dans le projet DUNE-DESIR, devant les motifs opératoires professionnels (21%) et les motifs hédoniques (21%). Plus précisément, les motifs socio-affectifs représentent 33 % des motifs d'engagement initiaux de la porteuse et 62,5 % des motifs justifiant le maintien de son engagement. Ainsi, ils semblent que ces motifs socio-affectifs expliquent en partie le maintien de l'engagement de Sylvie Beaufils dans le projet DUNE-DESIR.

Après la présentation des motifs socio-affectifs relevés lors de l'entretien semi-directif, Sylvie Beaufils fera un retour d'expériences sur les dynamiques « d'agir ensemble » qui se sont mises en place tout au long du projet CHALLENGE L2, entre différents acteurs de l'enseignement supérieur (enseignants-chercheurs, personnels administratifs, ingénieurs de recherche, techniciens, ingénieurs pédagogiques, manager *Fab Lab*, étudiants, doctorants, etc.). Ce retour permettra à la fois de pointer quelques attendus favorisant l « 'agir ensemble » et de souligner certaines conditions favorisant la mise en place d'une dynamique collective et collaborative à l'université.

Références bibliographiques

Carré, P. (2002). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior.* New York : Plenum Press.

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société, 7* (2), 10-41. https://doi.org/10.7202/1073359ar

Pelletier, P. (2009). Chapitre 4. L'enseignement supérieur : un milieu sous influences. Dans Bédard et *al*., *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 77-92). Presses Universitaires de France.

Communication 2

Agir ensemble au sein du projet *Amphistaps* : accompagnement et coopération entre acteurs pédagogiques

Noemi Garcia-Arjona

Maîtresse de conférences, Université Rennes 2, Laboratoire Violences, Identités, Politiques, Socialisations et Sports (VIPS^2), Rennes, France, noemi.garcia-arjona@univ-rennes2.fr

Lucie Melayers

Coordinatrice de la direction d'études, Université Rennes 2, Direction des Études et de la Vie Universitaire, Rennes, France, lucie.melayers@univ-rennes2.fr

Caroline Le Boucher

Chercheure associée, Université Rennes 2, CREAD, Rennes, France, caroline.leboucher@orange.fr

Résumé

Cette communication présente une réflexion autour du projet *Amphistaps* dans le cadre du programme ANR DUNE-DESIR. L'objectif de ce projet visait à augmenter l'engagement étudiant lors de cours magistraux dans une filière avec un grand nombre d'étudiants (management du sport, UFR STAPS). Notre réflexion vise à confronter les regards de trois acteurs pédagogiques impliqués dans l'expérimentation : l'enseignante qui était la porteuse du projet, l'ingénieure pédagogique (Maison de la Pédagogie) et l'ingénieure de recherche (Living Lab). Le postulat initial affirme que la collaboration entre acteurs pédagogiques améliore les conditions de réussite et l'engagement des étudiants. La démarche collaborative vise en effet aussi à contribuer au développement professionnel des enseignants qui s'y engagent.

Pour appréhender les postures de l'enseignante, de la chercheuse et de l'ingénieure pédagogique ainsi que leurs négociations, nous nous sommes appuyés sur le cadre théorique et méthodologique de la recherche collaborative par la conception (*Design Based Research*) (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Les parties prenantes du projet *Amphistaps* ont chacune des représentations des

étudiants et une conception de ce qui favorise leur engagement dans un enseignement. Pour analyser l'intercompréhension mutuelle et les postures entre les trois acteurs (chercheur.e, enseignant.e, ingénieur.e pédagogique), le concept d'objet-frontière a été mobilisé (Trompette et Vinck, 2010). Le projet a été développé dans une expérimentation durant trois années académiques (2017-2020). Deux niveaux de documents ont été analysés : ceux sur la construction du dispositif et son évolution, et les enregistrements audios des réunions de travail d'équipe pour la construction et l'amélioration du dispositif technico-pédagogique. Ces réunions permettent de repérer les modifications apportées au dispositif ainsi que les négociations et les postures des acteurs.

Les résultats montrent que cette collaboration entre différents acteurs a eu un effet plutôt positif sur le développement de l'engagement comportemental et cognitif des étudiants. Les modifications itératives sur le dispositif ont été diversifiées (format global de séances, temporalité et orientation des tâches collaboratives entre étudiants, évaluation d'apprentissages). La complémentarité de rôles et fonctions a permis d'avancer sur les aspects plus problématiques dans la mise en œuvre pédagogique, notamment grâce au bilan collectif entre les deux années d'expérimentation et aux réunions, permettant de déployer les principales modifications l'année suivante.

Pourtant, pour mener à bien la collaboration et agir ensemble, une adaptation et « acculturation » réciproques des rôles et points de vue de chacun des acteurs a dû se développer en permanence. La communication présente donc des éléments qui ont concouru à la réussite de la collaboration dans la construction du dispositif. La réussite de la démarche de *design based research* tient également à l'expérience et à la posture de l'ingénieure pédagogique et de l'enseignante impliquée qui favorisent la compréhension mutuelle et la médiation.

Les perspectives portent sur l'engagement plus asymétrique de l'étudiant dans le dispositif et la transformation pédagogique, ainsi que les possibles transferts de leçons de l'expérimentation dans d'autres situations d'apprentissage.

Abstract

This paper presents a reflection on the *Amphistaps* project in the framework of the ANR DUNE-DESIR program. The objective of this project was to increase student engagement during lectures in large groups (sport management studies, UFR STAPS). Our reflection aims to compare the views of three pedagogical actors involved in the experimentation: the teacher who was the project leader, the pedagogical engineer (*Maison de la Pédagogie*) and the research engineer (*Living Lab*). The hypothesis underlying this reflection at the end of the collaboration between pedagogical actors asserts that mobilization in a project-team improves the conditions for success and the commitment

of students. The collaborative approach also aims to contribute to the professional development of the teachers who are involved in it.

To understand the postures and negotiations, we drew on the theoretical and methodological framework of Design Based Research (Monod-Ansaldi, Vincent and Aldon, 2019). Stakeholders in the *Amphistaps* project each have representations of students and a conception of what fosters their engagement in a course of instruction. To analyze the mutual understanding and the postures between the three actors (researcher, teacher, pedagogical engineer), the concept of the border object was mobilized (Trompette and Vinck, 2010). The project was developed in an experiment during three academic years (2017-2020). Two levels of documents were analyzed: those on the construction of the device and its evolution, and the audio recordings of the team meetings for the construction and improvement of the technical-pedagogical device. These meetings make it possible to identify the modifications made to the device as well as the negotiations and the postures of the actors.

The results show that this collaboration between different actors had a rather positive effect on the development of students' behavioral and cognitive engagement. The iterative modifications of the device were diversified (global format of sessions, temporality, and orientation of collaborative tasks between students, learning assessment). The complementarity of roles and functions allowed for progress on the more problematic aspects of the pedagogical implementation, notably thanks to the collective assessment between the two years of experimentation and to the meetings, allowing for the deployment of the main modifications the following year.

However, to carry out the collaboration and act together, a reciprocal adaptation and "acculturation" of the roles and points of view of each of the actors had to develop continuously. This paper presents the elements that contributed to the success of the collaboration in the construction of the system. The success of the design-based research approach is also due to the experience and posture of the educational engineer and the teacher involved, which favors mutual understanding and mediation.

The perspectives concern the more asymmetrical involvement of the student in the device and the pedagogical transformation, as well as the possible transfer of lessons from the experimentation to other learning situations.

Mots-clés

AE dans le champ de l’accompagnement, création de dispositifs d’accompagnement, recherche collaborative, praticien-chercheur

1. Introduction

Le projet *Amphistaps* est le fruit de deux ans d'expérimentation pédagogique dans le cadre du programme ANR DUNE (Développement d'Universités Numériques Expérimentales) - DESIR (Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes). L'objectif du projet pédagogique était d'expérimenter de nouvelles modalités d'enseignement-apprentissage cherchant à augmenter l'engagement des étudiants dans les cours magistraux lors de la troisième année de licence STAPS (Sciences et Techniques de l'Activité Physique et Sportive). La transformation de la logique d'un cours magistral traditionnel à travers la reconstitution des séances du Conseil de l'Europe vise à rendre plus actif l'étudiant et à interagir plus régulièrement en cours. Cette communication s'inscrit dans le deuxième axe de ce symposium. Ainsi, la réflexion se centre sur l'expérience de collaboration entre les trois acteurs pédagogiques investis dans l'équipe-projet : l'enseignante porteuse du projet, l'ingénieure pédagogique (Maison de la Pédagogie) et l'ingénieure de recherche (Living Lab).

Pour mener cette expérimentation en deux années académiques (2018-2020), une mise en œuvre pédagogique a été développée à plusieurs niveaux. L'approche pédagogique suivie a été celle de la ludification, notamment à travers la technique du jeu de rôle. Ce choix avait comme but de rendre l'apprentissage plus actif et significatif pour l'étudiant, qui devrait assumer différents rôles lors de séances du Conseil de l'Europe autour des thèmes politiques d'actualité (violence, dopage, manipulations sportives, etc.). Cette technique s'avère adéquate dans l'enseignement des sciences politiques, pour l'apport que ces « jeux sérieux » donnent à l'étudiant en termes d'apprentissage sur un exercice, toujours complexe, qui est celui de débattre, argumenter et comprendre les différents points de vue sur une problématique donnée.

De la même manière, le numérique a été très présent dans cette innovation. Pour l'année 1, nous avons privilégié des stratégies d'innovation pédagogique en « présentiel augmenté » (travail collaboratif en ligne, usage quotidien de Moodle pour la consultation de ressources et organisation de la séance, choix de rôles, etc.). Pour l'année 2, une transformation numérique était imposée : le cours commençait en mars 2020, dans la même semaine que le premier confinement en France à cause de la pandémie de Covid19. Un basculement vers les cours à distance (classe virtuelle VIA) nous obligeait à faire des ajustements en urgence, avec des conséquences, pas toujours négatives, pour les résultats de l'expérimentation. C'était le cas, par exemple, de certains étudiants qui se

sentaient plus à l'aise dans les activités de prise de parole dans les cours à distance (année 2) que dans le cours présentiel proposé en amphithéâtre.

2. Cadre théorique

Le postulat initial affirme que la collaboration entre acteurs pédagogiques – enseignants-chercheurs, chercheurs, étudiants et ingénieurs pédagogiques –améliore les conditions de réussite et l'engagement des étudiants. Nous entendons ici la recherche collaborative comme celle proposée « *avec* » les enseignants plutôt qu'une recherche « *sur* » les enseignants (Bednarz, 2015). À ce titre, nous nous sommes appuyés sur le cadre théorique et méthodologique de la recherche collaborative par la conception (*Design Based Research*) (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Selon ce paradigme, les projets se basent sur la conduite de processus itératifs d'interventions éducatives (dès la conception à l'évaluation) et développées de manière collaborative entre chercheurs et praticiens. La collaboration s'appuie sur l'élaboration d'un discours commun sur les pratiques. La recherche orientée par la conception aboutit à la construction d'artefacts, de programmes éducatifs ou de dispositifs techno-pédagogiques et à la mise à l'épreuve des modèles théoriques. Cette recherche collaborative a pour avantage de mettre à jour et à l'épreuve la manière dont les acteurs partie prenante vont négocier collectivement, élaborer un discours partagé et modifier le dispositif technico-pédagogique dans l'objectif d'améliorer l'engagement des étudiants. Il permet également de comprendre, une fois conçu et mis en place, les processus de transformation du dispositif à l'épreuve de l'appropriation par les étudiants. Par exemple, selon les thématiques choisies par les étudiants et selon leurs résultats à l'examen de fin de semestre, les séances ont été ajustées en cours d'année et pour l'année suivante.

Or, tout dispositif se caractérise comme un ensemble organisé, coproduit collectivement et négocié dans un environnement spécifique (Le Boucher, 2015). Les pratiques pédagogiques sont donc un élément, sur lequel les enseignants peuvent agir, qui peut soutenir la réussite des étudiants dans un enseignement ou dans leurs études. L'apprentissage actif et coopératif, en profondeur et la promotion de la responsabilité des étudiants sur leurs apprentissages favorisent leur réussite (Romainville, 2000).

La sociologie de la traduction met particulièrement en avant les interactions, les négociations et les reformulations à l'œuvre dans le processus d'innovation et qui vont concourir à sa durabilité ou à son abandon. Il intègre une conception de l'usager pendant la construction du dispositif. Le dispositif est à la fois un ensemble cristallisé dans le temps, en vue d'un objectif et d'une aspiration

sociale : une projection mais aussi le résultat d'actions antérieures et en interaction avec son environnement. Il est constamment investi par des logiques d'actions plus ou moins transformatrices (Le Boucher, 2015). Lorsque des usagers s'en emparent, et en fonction de l'environnement, des modifications sont apportées. Au quotidien, ces logiques d'actions et interactions permettent au dispositif de fonctionner, de se reproduire mais aussi de s'adapter.

Le concept d'objet-frontière (Trompette et Vinck, 2010) a été retenu pour mieux saisir la compréhension commune et la construction de savoirs au sein de l'équipe pédagogique qui a conçu et mis en pratique le projet *Amphistaps*. Ces auteurs le définissent comme les « objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (p. 8). Le noyau central mobilisé dans *Amphistaps* a été l'idée d'un travail collaboratif flexible, itératif, en construction continue, « qui permet de raffiner le dispositif » (Monod Alsadi, 2019, p.62). Ici, le but était de construire collectivement une compréhension accordée de l'engagement étudiant. Ainsi, l'objet-frontière amorce un travail commun malgré les divergences de regards entre les acteurs. Pour ce faire, trois niveaux d'interprétation de ces interactions permettent d'élargir l'espace de négociation entre eux : le transfert, la traduction et la transformation (Monod-Ansaldi, Vincent et Aldon, 2019). Le premier niveau concerne les interactions entre acteurs, plus orientées à expliciter les aspects concrets ou techniques du dispositif. Des épisodes de « *brokering* » ou médiation connaissances entre les trois acteurs sont à identifier ; ici, la « frontière » reste stable, mais cela permet d'éclairer et expliciter certains composants de l'objet-frontière, ou de faire émerger de points de discussion entre les acteurs. Dans le deuxième niveau de traduction, l'interaction entre acteurs va aboutir à une négociation de sens commun et compréhensible pour tous, car l'objet frontière naît d'une absence de consensus, et d'un « langage » différent selon le point de vue de chaque acteur. Le troisième niveau, la transformation, permet une véritable « médiation sociale » (p. 65) donnant lieu à la création d'un nouveau savoir, partagé et utilisable pour tous les acteurs.

3. Méthodologie

Amphistaps a été développée dans une expérimentation durant deux années académiques (2018-2020). Les données récoltées dans l'expérimentation peuvent se différencier à deux niveaux. Tout d'abord, des documents retraçant la construction du dispositif et son évolution, produites par l'enseignante et/ou l'ingénieure pédagogique notamment les présentations du cours et la

structuration de l'espace virtuel du cours. Un second ensemble de données correspond à des enregistrements audios des réunions de travail entre l'ingénieure de recherche, l'ingénieure pédagogique et l'enseignante pour la construction et l'amélioration du dispositif technico-pédagogique. Ces réunions permettent de repérer les modifications apportées au dispositif ainsi que les négociations et les postures des acteurs. Des enregistrements de séances sont également utilisés de manière à repérer des ajustements imprévus effectués en situation et en fonction des interactions avec les étudiants. Un événement spécifique est analysé à part, celui du passage imprévu du cours du présentiel à distance, adapté en une semaine en raison d'un confinement lié à la crise sanitaire du covid19.

Pour cette communication, nous avons centré l'analyse sur les moments de « négociation » entre acteurs dans l'identification d'éléments d'analyse de l'engagement étudiant, notamment à partir des comptes rendus de réunions d'équipe, intégralement enregistrées et retranscrites. Pour cela, le corpus analysé pour approfondir sur le dispositif pédagogique (objet frontière) a été principalement les ressources virtuelles disponibles sur un espace travail numérique partagé sur Sharedocs Human-id (information du projet, observations et enregistrement de séances, transcription de comptes rendus de réunions de travail). Une analyse de contenu via la codification thématique de réunions de travail (situations d'engagement étudiant, épisodes de négociation, discussion sur l'objet frontière) a été privilégiée comme stratégie d'analyse. La récurrence et temporalité de ces réunions –en amont du démarrage des séances, entre séances de manière hebdomadaire et en aval– ont permis de saisir l'évolution de l'objet frontière (le dispositif *Amphistaps*) dans son intégralité.

4. Résultats

Les résultats montrent une amélioration itérative du dispositif (format global de séances, temporalité et orientation des tâches collaboratives entre étudiants, formulation de l'évaluation). Un travail important de rappel de prismes et de manière d'analyser les situations d'enseignement a été constant : les identités des acteurs étaient très divergentes, venant de communautés de pratique plurielles et forcément interdisciplinaires. Pourtant, les épisodes de *brokering* étaient possibles, grâce aussi à la spécificité des intégrantes de l'équipe : les trois collaboratrices avaient une expérience préalable à la fois sur la recherche et sur l'enseignement dans le supérieur. Un jeu entre les postures d'enseignants, d'ingénieur pédagogique et de chercheur est parfois mis en œuvre. Ainsi, lors de réunions dédiées à la préparation d'une communication scientifique, l'enseignante amène des éléments théoriques et se positionne parfois comme chercheuse.

Plusieurs moments de régulation entre les acteurs de l'équipe-projet ont donc été repérés. La composition changeante de l'équipe était une première contingence qui a marqué le processus. Lors de deux années d'expérimentation, l'ingénieure de recherche n'était pas la même personne. Dans un premier temps, l'espace virtuel collaboratif permettait d'assurer le transfert et la traduction sur les attentes et les limites rencontrées en première année à cet acteur récemment incorporé à l'équipe. Dans un second temps, ce sont les réunions de travail d'équipe qui étaient l'espace privilégié d'échange et de transformation du dispositif. La complémentarité de rôles et fonctions a permis d'avancer sur les aspects les plus problématiques rencontrés lors de la mise en œuvre pédagogique, notamment grâce au bilan collectif récurrent entre les deux années d'expérimentation, permettant de déployer de modifications importantes en deuxième année du projet. Deux principales transformations du dispositif ont été considérées grâce à ces espaces de recherche collaborative : le format des séances et la modalité d'évaluation.

Les trois niveaux de négociation en recherche collaborative selon la définition d'objet-frontière étaient présents dans ces réunions, notamment ceux de transfert et de transformation, les actions de traduction étant les moins présentes. Une des conclusions les plus saillantes concerne un engagement plus asymétrique de l'étudiant lors des séances. D'abord, malgré le retour plutôt satisfaisant des étudiants sur l'expérimentation à travers les questionnaires, nous avons constaté un manque d'investissement de l'étudiant pendant les séances, et plus concrètement pour les étudiants jouant le rôle des délégués. Cette limite issue de la première année d'expérimentation a été travaillée par l'équipe-projet afin de mieux procurer un temps plus actif lors des séances. Les négociations ont abouti à un ensemble de transformations pédagogiques adoptées pour la deuxième année d'expérimentation.

5. Conclusions

Plusieurs épisodes de *brokering* ont été répertoriés lors des réunions d'équipe. La spécificité des expériences et vécus des trois collaboratrices a bénéficié à la construction de savoirs et l'évolution pédagogique du dispositif, rendant possible une acculturation mutuelle. Pour conclure, la communication présente les principales contingences du projet et écueils qui ont impacté la conception et mise en pratique du dispositif. Des préconisations et futures lignes de mise en œuvre pédagogiques seront dégagées afin de poursuivre la réflexion et l'amélioration du projet *Amphistaps*, qui reste toujours actif.

Les résultats montrent que cette collaboration entre différents acteurs a été plutôt positive, Dans ce cas, les différences de rôles et missions statutaires des trois collaboratrices n'ont pas été un obstacle pour la collaboration, bien au contraire : c'est grâce à la diversité de ces trois regards que le projet a pu surmonter les limites rencontrées lors de séances du dispositif. Pourtant, pour mener à bien la collaboration, une adaptation et « traduction » réciproques des rôles et points de vue de chacun des acteurs a dû se développer en permanence.

Références bibliographiques

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171

Le Boucher, C. (2015). Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs. Thèse en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Rennes 2, Rennes

Monod-Ansaldi, R., Vincent, C. et Aldon, G. (2019). Objets frontières et *brokering* dans les négociations en recherche orientée par la conception, *Éducation et didactique, 13* (2), en ligne : http://journals.openedition.org/ educationdidactique/4074

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Trompette, P. et Vinck, D. (2010). Retour sur la notion d'objet-frontière (2). Fécondité de la notion dans l'analyse écologique des objets innovants [Back to the notion of boundary object (2)]. *Revue d'anthropologie des connaissances, Vol 4, 1*(1), 11-15. https://doi.org/10.3917/rac.009.0011

Communication 3

DESIR : une recherche collaborative qui interroge l'agir ensemble ?

Rana Challah

Chercheure postdoctorale, Université Gustave Eiffel, enseignante, Université Rennes 2, CREAD, Paris/Rennes, France,

rana.challah@univ-rennes2.fr

Geneviève Lameul

Professeure des universités, Université Rennes 2, codirectrice du CREAD, Rennes, France, genevieve.lameul@univ-rennes2.fr

Résumé

Un enjeu majeur du projet DESIR résidait dans la construction d'une collaboration entre les trois pôles impliqués dans la recherche collaborative. En effet, chaque pôle devait expliciter son point de vue en le rendant intelligible aux autres, en venant avec des apports en termes de savoirs, de savoirs-faire, de compétences et de ressources (Senge, 2000). Cette collaboration impliquait également l'articulation et le « croisement des différentes expertises respectives » (Morrissette, 2013, p. 45). Nous proposons de décrire les étapes de la construction et de l'évolution de cette collaboration inter-pôles.

Le projet DESIR vise à favoriser la transformation des pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiants. Afin d'atteindre les objectifs du projet, trois pôles ont travaillé en synergie : 1). la Maison de la pédagogie : un réseau des services d'appui à l'enseignement des établissements rennais, constitué d'une équipe d'ingénieurs pédagogiques, 2). le Living-lab : une équipe de chercheurs, d'enseignants porteurs de projets, d'ingénieurs de recherche, d'ingénieurs pédagogiques et d'étudiants 3) le Data Tank : une équipe de statisticiens.

La recherche collaborative est considérée comme un processus de co-construction de connaissances qui « prend place dans une activité réflexive aménagée, une zone interprétative partagée entre chercheurs et praticiens où les argumentations et les ressources des unes et des autres sont mobilisés » (Bednarz, 2015, p. 174). Les "communs" reflètent les divers processus complexes et

aléatoires par lesquels les chercheurs et les praticiens interagissent et partagent leur expertise et leurs connaissances dans un but précis (Bowen *et al,* 2005). L'agir ensemble ici désigne une action ou une activité qui permet à deux ou plusieurs acteurs d'interagir au sein de l'université ou entre l'université et des acteurs externes. Il s'agit de la capacité des acteurs à co-construire, à mailler leurs savoir-faire, leurs expertises. En quoi les « communs » ou les facilitateurs de la collaboration entre les trois pôles permettent-ils d'éclairer l'évolution de leur collaboration dans le cadre du projet DESIR ?

Nous analysons les processus d'interaction entre les trois pôles en articulant les étapes de la recherche collaborative (Morrissette et Desgagné, 2009 ; Bednarz, 2015) et les indicateurs qui reflètent ces étapes à partir du modèle théorique de Gredig *et al.,* (2020) qui proposent une typologie des « communs » entre les praticiens et les chercheurs, et le concept de l'agir ensemble (Bélanger *et al.,* 2018 ; Kutz, 2000).

En nous appuyant sur une approche qualitative (Huberman et Miles, 1991), nous effectuons une analyse de contenu (Bardin, 2013) de documents écrits (documents intermédiaires : notes prises lors des réunions, diaporamas des présentations de chaque pôle) et documents définitifs : comptes rendus de ces journées et réunions de travail).

Les processus d'interaction analysés illustrent le besoin d'identifier et de construire des repères communs pour que la collaboration entre des mondes sociaux aussi divers que les trois pôles, puisse émerger et fonctionner. Notre contribution reflète le potentiel des recherches collaboratives, qui contribuent à la promotion de l'intelligibilité et de l'agir ensemble pour favoriser la transformation des pratiques.

Abstract

A major challenge of the DESIR project was to build a collaboration between the three teams involved in the collaborative research. Indeed, each pole had to make its point of view explicit by making it intelligible to the others by coming up with respective contributions in terms of knowledge, know-how, experience and resources (Senge, 2000). This collaboration also involved the articulation and "cross-fertilising of different respective expertises" (Morrissette, 2013, p. 45). We propose to describe the stages in the construction and evolution of this inter-team collaboration.

The DESIR project aims to promote the transformation of university teaching practices in order to enhance and strengthen student success. Three teams collaborated: 1). the Maison de la pédagogie : a team who develop teaching support services of the Rennes establishments, made up of a team of instructional designers, 2). the Living-lab: a team of researchers, teachers, and instructional

designers and students, 3) the Data Tank: a team of statisticians.

We propose to analyse the interaction processes between the actors of the three teams by articulating: collaborative research (Morrissette and Desgagné, 2009; Bednarz, 2015), the theoretical model of Gredig *et al,* (2020) who propose a typology of linkages between practitioners and researchers and the concept of acting together (Bélanger et al., 2018; Kutz, 2000).

Collaborative research is seen as a process of co-construction of knowledge that 'takes place in an arranged reflexive activity, a shared interpretative zone between researchers and practitioners where the arguments and resources of both are mobilised' (Bednarz, 2015, p. 174). 'Linkages' reflect the various complex and random processes by which researchers and practitioners interact and share expertise and knowledge for a specific purpose (Bowen *et al,* 2005). Acting together" here refers to an action or activity that enables two or more actors to interact within the university or between the university and external actors. It is the capacity of actors to co-construct, to link their know-how and expertise and to act collectively.

How do the 'linkages' between the three poles inform the evolution of their collaboration in the DESIR project?

Based on a qualitative approach (Huberman and Miles, 1991), we carry out a content analysis (Bardin, 2013) of written documents (intermediate documents: notes taken during the meetings, slide shows of the presentations of each pole) and final documents: minutes of these days and working meetings).

The interaction processes analysed reflect the need to identify and build common reference points so that collaboration between social worlds as diverse as the three teams can emerge and evolve. Our contribution reflects the potential of collaborative research, which contributes to the promotion of intelligibility and acting together to foster the transformation of practices.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, recherche collaborative, ingénierie coopérative, enseignement supérieur

1. Introduction

Depuis plusieurs années, l'université connaît des mutations qui questionnent l'organisation des universités françaises (Romainville et Rege Colet, 2006 ; Lanarès et Poteaux, 2013). La massification de l'enseignement supérieur a amplifié l'évolution du système universitaire européen

initiée depuis le début des années 2000 (Romainville et Rege Colet, 2006). Ces mutations ont contribué à l'émergence des plusieurs recherches collaboratives qui interpellent la relation chercheurs-praticiens (Desgagné, 1997, Bednarz *et al*. 2001 ; Perez-Roux, 2017).

De nombreux travaux soulignent l'importance de la recherche collaborative et sa contribution au changement (Desgagné, 1997 ; Desrosiers et al., 1999). D'autres travaux abordent les questions épistémologiques (Montandon, 2020) et éthiques de la recherche collaborative (Larouche, 2020). Toutefois, peu de travaux proposent une analyse des processus d'interaction entre les chercheurs et les praticiens. L'objectif de notre communication est d'étudier les processus d'interaction entre des trois pôles du projet DESIR en effectuant un croisement deux grilles de lecture (Morrissette et Desgagné, 2009 ; Bednarz, 2015) qui décrivent les étapes de la recherche collaborative et les indicateurs du modèle théorique de Gredig *et al.,* (2020) qui proposent une typologie des « communs » entre les praticiens et les chercheurs et le concept de l'agir ensemble (Bélanger *et al.,* 2018 ; Kutz, 2000).

Nous énonçons la question centrale qui sera traitée dans cette communication. En quoi les « communs » ou les facilitateurs de la collaboration entre les trois pôles permettent-ils d'éclairer l'évolution de leur collaboration dans le cadre du projet DESIR ? Après une présentation du projet cadre théorique que nous mobilisons dans le cadre de cette communication, nous précisons la méthodologie de recueil et d'analyse du corpus à l'étude. Ensuite, nous exposons les résultats et concluons par une présentation des éléments saillants de cette étude.

2. Contexte

Le projet DESIR (2017-2020) est une recherche collaborative qui vise à favoriser la transformation des pratiques pédagogiques universitaires pour renforcer la réussite des étudiants. Afin d'atteindre les objectifs du projet, trois pôles ont travaillé en synergie : 1). la Maison de la pédagogie : un réseau des services d'appui à l'enseignement des établissements rennais, constitué d'une équipe six ingénieurs pédagogiques et de deux responsables de service, 2). le Living-lab : une équipe composée principalement de deux chercheurs, deux ingénieurs de recherche et une doctorante qui travaillent en synergie avec les autres pôles, 3) le Data Tank : une équipe de deux statisticiens et un responsable de service.

En 2018-2020, plusieurs facteurs dont l'échéance du projet ont accéléré la mobilisation des équipes des trois pôles autour du projet. Le projet, ses finalités, ses bénéfices et son impact deviennent plus explicites pour les trois pôles qui se sont mobilisés autour d'un « projet type » et d'une enquête sur

l'engagement étudiant. Le projet type a servi de modèle qui a permis d'articuler les contenus des livrables. Deux journées inter-pôles organisées en septembre 2019 et en janvier 2020 ont permis à tous les acteurs, chercheurs et praticiens de contribuer à l'élaboration d'un questionnaire sur l'engagement étudiant et à mieux comprendre l'implication de la recherche. Ces deux journées constituent une opportunité de création d'un socle de connaissances qui a facilité l'articulation entre les livrables et a favorisé une intercompréhension des pratiques spécifiques à chaque pôle.

3. Cadre théorique

Les recherches collaboratives sont nées d'une volonté de rapprochement entre deux mondes : celui de la recherche et celui de la pratique (Desgagné, 1997 ; Bernardz, 2015). Pour Desgagné (1997), l'approche collaborative s'articule autour de trois processus de : « co-construction entre les partenaires concernés » ; 2) « production de connaissances et d'un développement professionnel des praticiens » ; 3) et d'un « rapprochement, voire [d']une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (p. 371). Souvent associées à la notion d'apprentissage (Vinatier et Morissette, 2015), les recherches collaboratives seraient un espace dans lequel les acteurs analysent leurs pratiques en vue de produire individuellement et surtout collectivement des réponses originales aux problèmes quotidiens » (Feyfant, 2013, p. 3). Ils deviennent ainsi « acteurs du changement et des transformations de professionnalité » (Feyfant, 2013).

Les « communs » reflètent les divers processus complexes et aléatoires par lesquels les acteurs interagissent et partagent leur expertise et leurs connaissances dans un but précis (Gredig *et al,* 2020). Ils sont axés sur la facilitation de l'interaction et la collaboration entre les chercheurs et les praticiens dans le but de générer des connaissances pertinentes pour résoudre un problème (Bowen et al., 2005 ; Gredig *et al.,* 2020). Gredig *et al.,* (2020) déclinent ces « communs » en explicitant les composantes de traduction qui retracent l'évolution de la recherche collaborative : 1) Création d'un environnement d'intérêt et d'ouverture à la recherche ; 2) Opportunités de collaboration en matière de recherche ; 3) Vocabulaire et base conceptuelle partagés ; 4) Forum de partage ; 5) Compréhension des résultats de la recherche ; 6) Compréhension des implications pour la pratique ; 7) Co-élaboration de nouvelles méthodes ; 8) Pérennité des actions. Il est à noter que cette évolution n'est pas linéaire.

Une lecture attentive du modèle de Gredig *et al.,* (2020) rappelle la théorie de traduction de Jacobson (2007) et la définition de l'acteur de Callon et Latour (1981), qui désigne « n'importe quel élément qui cherche à courber l'espace autour de lui, à rendre d'autres éléments dépendants de

lui, à traduire les volontés dans le langage de la sienne propre » (p. 20). Un acteur est ainsi capable d'agir ou d'influencer positivement ou négativement une action (Walsh et Renaud, 2010).

Par ailleurs, le projet d'étudier l'agir ensemble illustre la complexité de l'action collective qui émerge dans une diversité de contextes (Kutz, 2000). Selon Kutz (2000), l'agir ensemble émerge lorsque les « intentions participatives » des individus se chevauchent, c'est-à-dire les intentions de faire sa part dans un projet collectif. Les intentions participatives sont, formellement, de simples intentions individuelles, même si elles font référence aux projets et actions collectifs. Nous pensons que l'articulation des trois concepts susmentionnés pourrait donner une photographie plus précise de l'évolution de la recherche collaborative.

4. Méthodologie

En nous appuyant sur une approche qualitative (Huberman et Miles, 1991), nous effectuons une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) de six documents écrits (documents intermédiaires : notes prises lors des réunions, diaporamas des présentations de chaque pôle) et quatre documents définitifs : comptes rendus de ces journées et réunions de travail) qui reflètent les traces écrites qui ont été partagées par les trois pôles entre 2018 et 2020. En effet, l'analyse de contenu thématique qui s'appuie sur les huit composantes de traduction proposées par Gredig *et al*., (2020) permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013) pour mieux comprendre la nature des interactions et leur évolution.

5. Résultats

L'analyse synthétique de contenu (voir tableau ci-dessous) que nous souhaitons commenter lors de notre communication orale permet de repérer les « communs » et les composantes de traduction identifiés dans la littérature scientifique (Bowen *et al.,* 2005 ; Gredig *et al.,* 2020).

Figure 1 : Tableau récapitulant les communs de la collaboration à partir du modèle de Gredig et al., 2020 et quelques extraits des documents partagés.

« Communs » facilitateurs de la collaboration (Gredig *et*	**Interprétation des extraits des documents partagés**

***al.*, 2020).**	
Création d'un environnement d'intérêt et d'ouverture à la recherche	● Développer une inter-culture professionnelle indispensable à la création des conditions d'une inter-compréhension et de la confiance. ● Articuler les cultures (recherche et ingénierie, approches qualitative et quantitative, fonctionnelle et hiérarchique) pour approcher une étude approfondie des transformations à l'œuvre.
Opportunités de collaboration en matière de recherche	● Comprendre les finalités du projet (étudier les transformations des pratiques enseignantes et l'engagement étudiant).
Vocabulaire et base conceptuelle partagés	● Définir une méthodologie commune pour recueillir les données ● Définir les transformations des pratiques enseignantes ● Définir l'engagement étudiant ● Comprendre les enjeux institutionnels
Forum de partage	● Organiser des moments d'échange réguliers ● Définir une stratégie pour partager les données ● Élaborer des outils collaboratifs
Compréhension des résultats de la recherche	● Comment ces livrables dialoguent tous ensemble ? ● Définir une stratégie pour présenter les données récoltées (Livrables, rapport de recherche, publications scientifiques)
Compréhension des implications pour la pratique	● Transformation des pratiques enseignantes : stratégies d'enseignement repensées, de l'engagement étudiant et du fonctionnement de l'offre de formation
Co-élaboration des outils	● Enquête engagement étudiant
Pérennité des actions	● Perspectives d'essaimage ● Articuler les résultats du projet DESIR avec d'autres projets NCU (Nouveaux Cursus à l'Université).

L'examen des données montre que le démarrage du projet suppose la « création d'un environnement d'intérêt et d'ouverture à la recherche ». Au démarrage du projet en 2018, les porteurs de projets avaient besoin de créer des « opportunités de collaboration en matière de recherche » en développant une culture interprofessionnelle entre les parties prenantes. Il est à noter que les champs d'expertise et les temporalités des pôles étaient très différents. C'est pourquoi les porteurs de projets ont été amenés à articuler les cultures pour rendre intelligible les spécificités et les finalités de la recherche en adoptant une démarche participative pour reconnaître l'investissement de chaque acteur et créer un climat de confiance.

Les cultures de fonctionnement très hétérogènes ont également nécessité d'élaborer un « vocabulaire et [une] base conceptuelle partagés ». En effet, l'examen des comptes-rendus des réunions de travail (2018-2020) permet de constater que les chercheurs et praticiens avaient besoin d'élaborer et de stabiliser des indicateurs pour mesurer les transformations des pratiques et de l'engagement étudiant. Ce constat a amené les acteurs du projet DESIR à assurer un travail de traduction tout au long du projet. Ce travail commençait systématiquement par une présentation des potentiels problèmes méthodologiques qui nécessitaient la mobilisation des acteurs des trois pôles pour proposer des pistes de solutions. Cette étape a facilité l'instauration d'un cadre de dialogue et de partage qui se sont concrétisés en la création d'outils et d'espaces collaboratifs pour partager les instruments de mesure et les données récoltées.

6. Discussion succincte et conclusion

L'analyse que nous avons proposée montre la complémentarité des contributions de chaque pôle au projet DESIR. L'examen des données montre qu'à chaque étape du projet, chaque pôle avait besoin d'avoir des repères communs afin de pouvoir contribuer au projet DESIR en tant que « co-constructeur » en apportant sa vision et sa compréhension du projet. Cela supposait un engagement des acteurs des trois pôles dans le processus à partir de l'identification de leurs propres besoins jusqu'à l'élaboration de plans d'actions.

Il aurait été intéressant d'enregistrer les échanges entre les trois pôles et d'analyser des verbatims de tous les acteurs, proposer une analyse plus fine des interactions, de l'évolution des connaissances et de la mise en œuvre des leviers d'action. Les résultats de notre étude illustrent le potentiel de la recherche collaborative qui pourrait être un véritable laboratoire, destiné à former différents acteurs de l'enseignement supérieur à la collaboration, afin de les outiller pour analyser les problématiques

liées à leur métier. Les contributions des trois pôles ont favorisé l'essaimage du projet et la pérennisation des actions entreprises.

Références bibliographiques

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue Des Sciences De L'éducation, 23*(2), 371-393.

Gredig, D., Heinsch, M., Amez-Droz, P., Hüttemann, M., Rotzetter, F., et Sommerfeld, P. (2020). Collaborative research and development: a typology of linkages between researchers and practitioners, European Journal of Social Work.

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? Nouvelles pratiques sociales, 25(2), 35–49.

Walsh, I. & Renaud, A. (2010). La théorie de la traduction revisitée ou la conduite du changement traduit. Application à un cas de fusion-acquisition nécessitant un changement de Système d'Information. *Management & Avenir*, 39, 283-302.

Communication 4

Renforcer la dynamique collective du Master “didactique des langues” de Rennes 2 à travers deux projets : FLEscape et DistutoLang, dans le contexte de la pandémie

Christine Evain

Professeure des universités, Université Rennes 2, Laboratoire Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues (LIDILE), Rennes, France, christine.evain@univ-rennes2.fr

Elisabeth Richard

Professeure des universités, Université Rennes 2, directrice du LIDILE, Rennes, France, elisabeth.richard@univ-rennes2.fr

Dolly Ramella Georget,

Doctorante, Université Rennes 2, LIDILE, Rennes, France, dolly.ramella-georget@univ-rennes2.fr

Résumé

Depuis de nombreuses années les dispositifs d’apprentissage du master de Didactique des Langues (MDDL) s’appuient sur une collaboration avec les étudiants pour réaliser des objectifs communs. L’appel à projet DUNE-DESIR (Développement d'universités numériques expérimentales - Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes) à l’université Rennes 2 vient renforcer l’importance des dynamiques collectives au sein de la formation.

L’objectif est de promouvoir « l’expérience formatrice » ou mieux encore la « formation par l’expérience », en incitant les étudiants à adopter une posture professionnelle dès le début de leur formation et en les ouvrant sur une dimension collective et une dynamique de co-construction. En effet, l’originalité du MDDL R2 est de trouver le moyen d’inviter les étudiants à entrer dans une dynamique professionnalisante autour de projets collaboratifs.

Cependant, la pandémie est venue remettre en question le déroulement pratique de ces projets de formation et lancer à l'équipe enseignante un nouveau défi. En effet, comment proposer une dynamique de travail en groupe, à distance, pour mener des projets collectifs pensés en mode présentiel ? Si, pendant le premier confinement, l'impératif le plus urgent était de basculer l'ensemble du syllabus du Master pour le proposer dans un mode distanciel, nous n'envisagions pas de proposer une version dégradée de la formation, notamment en privant les étudiants de la dynamique projet. Il s'agissait donc de trouver les moyens d'adapter la dynamique notamment pour les deux projets phare du Master que sont les « Escape games » (Richard 2017, Ramella, en cours) et « DistutoLang » (Chusseau 2021, Evain, Bellay, 2021, Evain, De Marco 2020).

Cette contribution présente les évolutions de ces deux projets en articulant notre propos en trois points. Dans un premier temps, en prenant pour exemple nos deux projets, « Escape games » et « DistutoLang », nous nous penchons sur ce qui fait la particularité de la dynamique projet : le changement de posture de l'étudiant et de l'équipe enseignante, appelés conjointement à adopter un comportement professionnel et à participer à une co-construction. Deuxièmement, nous rappelons les défis du passage du présentiel au virtuel, notre objectif étant que les étudiants puissent garder la double posture précédemment citée : comment la reproduire en mode virtuel ? Selon quelles modalités et avec quel résultat ? Enfin, nous montrons comment les modalités mises en place « en urgence » se révèlent profitables pour repenser les nouveaux syllabus de formation et ouvrent ainsi des perspectives innovantes pour la formation MDDL et pour l'établissement.

Ainsi, nous montrons comment le MDDL et LIDILE, en prenant en compte la formation à et par projet, participent à la dynamique de l'université Rennes 2 qui renouvelle ses *curricula* et repense ses lieux/espaces/temps de formation expérientiels.

Abstract

For many years, the syllabus of the Master of Didactics of Languages (MDDL) has been based on close collaboration with students to achieve common objectives. The call for projects DUNE-DESIR "Développement d'universités numériques expérimentales, (DUNE) or Development of experimental digital universities", "Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes (DESIR) or Development of Innovative Higher Education in Rennes" launched by the University of Rennes 2, reinforces the importance of collective dynamics within the teacher training programme.

The objective is to promote "formative experience" or better still "training through experience", by encouraging students to adopt a professional posture from the very beginning of their training and by opening them up to a collective dimension, and, more precisely, a dynamic of co-construction.

Indeed, the originality of the MDDL R2 is to find a way of inviting students to enter into a professionalizing dynamic by taking part in collaborative projects. However, the pandemic has called into question the practical implementation of these training projects and presented the teaching team with a new challenge. Indeed, how to propose an online group work dynamic for collective projects intially designed to be carried out in a face-to-face mode? If, during the first confinement, the most urgent imperative was to transfer the entire syllabus of the Master's programme to online teaching, we did not wish to offer a degraded version of our training, in particular by depriving students of the project dynamic. We therefore had to find ways of adapting the dynamics, particularly for the two flagship projects of the Master's programme, namely the “Escape games” (Richard 2017, Ramella, in progress) and “DistutoLang” (Chusseau 2021).

This article presents the evolution of these two projects by articulating our argumentation in three points. Firstly, using our two projects, “Escape games” and “DistutoLang”, as examples, we look at the specificities of the project dynamic: the change in posture of the student and the teaching team, who are jointly called upon to adopt a professional attitude and to participate in a co-construction. Secondly, we recall the challenges of the transition from face-to-face to virtual, bearing in mind that students are required to keep the double posture mentioned above: how to encourage this posture in virtual mode? According to what modalities and with what result? Finally, we show how the “emergency” modalities put in place are proving to be profitable for rethinking the new training syllabus and thus opening up innovative perspectives for MDDL training and for the institution. Thus, we show how the MDDL and LIDILE, by taking into account the training to and by project, participate in the dynamics of the university Rennes 2 which renews its curricula and rethinks its places/spaces/experiential training times.

Mots-clés

Interactions individuels/collectifs, enjeux, formation et usages du numérique, communauté de pratique, posture professionnelle enseignante

1. Introduction

L’importance des dynamiques collectives au sein de la formation à la profession enseignante est souvent sous-estimée, tant il est vrai que l’image du professeur, qui préside seul à la tête d’une classe, conditionne encore la représentation mentale de la profession, notamment à l’université (Musselin, 1990). Contribuant à l’évolution de telles représentations, le Master « didactique des

langues » de Rennes 2 (MDDL R2) cherche à promouvoir « l'expérience formatrice » ou, mieux encore, la « formation par l'expérience ».

L'objectif que se fixe l'équipe d'enseignants-chercheurs du master est non seulement de permettre aux étudiants d'adopter une posture professionnelle dès le début de leur formation mais également de favoriser une dimension collective et une dynamique de co-construction. L'originalité du MDDL R2 est d'inviter les étudiant.e.s à entrer dans une professionnalisation progressive autour de projets collaboratifs.

Cependant, la pandémie et le confinement de mars 2020 est venue remettre en question le déroulement pratique de ces projets de formation et lancer à l'équipe enseignante un nouveau défi. En effet, comment proposer une dynamique de travail en groupe, à distance, pour mener des projets collectifs pensés en mode présentiel ? Si, pendant le premier confinement, l'impératif le plus urgent était de basculer l'ensemble du syllabus du Master pour le proposer dans un mode distanciel, nous n'envisagions pas de proposer une version dégradée de notre formation, notamment en privant les étudiants de la dynamique projet. Il s'agissait donc de trouver les moyens d'adapter la dynamique notamment pour les deux projets phare du Master que sont les « Escape games » (Richard 2017, Ramella, en cours) et « DistutoLang » (Chusseau 2021).

Nous proposons de présenter les évolutions pendant et après le confinement de mars 2020 de ces deux projets en articulant notre propos en trois points :

Dans un premier temps, en prenant pour exemple nos deux projets, « Escape games » et « DistutoLang », nous nous pencherons sur ce qui fait la particularité de la dynamique projet : le changement de posture de l'étudiant et de l'équipe enseignante, appelés conjointement à adopter un comportement professionnel et à participer à une co-construction

Deuxièmement, nous rappellerons les défis du passage du présentiel au virtuel, notre objectif étant que les étudiants puissent garder la double posture précédemment citée : comment la reproduire en mode virtuel ? Selon quelles modalités et avec quel résultat ?

Enfin, nous montrerons comment les modalités mises en place « en urgence » se révèlent profitables pour repenser les nouveaux syllabus de formation et ouvrent ainsi des perspectives innovantes pour la formation MDDL et pour l'établissement.

2. Changement de posture : deux exemples « FLEscape » et « DistutoLang »

La dynamique projet n'est pas nouvelle dans le MDDL. Depuis de nombreuses années, afin de rapprocher notre pratique de l'enseignement de nos objets de recherche, les dispositifs d'apprentissage du master s'appuient sur une collaboration avec les étudiants pour réaliser des objectifs communs. Depuis l'appel à projet DUNE-DESIR, la pédagogie par projet au sein du Master s'étend et comprend maintenant différentes composantes, comme par exemple, les humanités numériques, l'enseignement par les pairs et les échanges internationaux. En effet, les deux projets que nous présentons ont été concrétisés en répondant l'appel à projet DUNE-DESIR « Développement d'universités numériques expérimentales (DUNE) », « Développement d'un Enseignement Supérieur Innovant à Rennes (DESIR) » lancé par l'Université Rennes 2, dans le cadre, national, du troisième programme d'investissements d'avenir (PIA 3). En les présentant tour à tour, nous mettrons l'accent sur leur point commun concernant la posture que l'apprenant est invité à prendre dans le dispositif.

2.1. DistutoLang

Partant d'une expérience internationale de tutorat en ligne menée en classe virtuelle par des étudiants de Master 1 de Didactique des Langues (MDDL) pour des étudiants étrangers, « Distutolang » met en place une collaboration entre différents acteurs (étudiants, enseignants-chercheurs, stagiaires master 2, ingénieurs pédagogiques) pour concevoir et animer un système de tutorat en langues co-construit avec les étudiants du MDDL. Le projet connaît plusieurs éditions avant de trouver un rythme de croisière en partenariat avec deux établissements américains, Saint George's School (SGS) et University of Rhode Island (URI), qui proposent respectivement l'activité à une et deux classes d'apprenants. Si l'objectif premier est d'animer trois classes d'une dizaine d'apprenants américains chacune, il s'agit également de gérer les défis et les spécificités de l'apprentissage à distance. Ainsi, les étudiants du MDDL se relaient pour assurer les cours hebdomadaires du semestre, et chaque cours sur Zoom est enregistré et diffusé à l'ensemble des MDDL R2 (futurs enseignants de FLE), ces derniers sont également chargés de contribuer, ensemble, à la cohérence du syllabus semestriel. Cette opportunité d'aller au-delà du simple stage d'observation de première année de Master offre aux étudiants en formation l'opportunité non seulement d'adopter une posture professionnelle mais également d'observer leurs pairs en situation professionnelle.

2.2. Escape Games

Le projet *FLEscape* un est un projet de création d'un *Escape Game* pédagogique (Learning Escape Game) pour favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants internationaux à l'université Rennes 2. En l'espace de cinq ans, *FLEscape* s'est largement développé (au sein de la formation mais aussi dans d'autres formations et avec des partenaires internationaux) et se développe en prenant en compte trois niveaux de compétences : 1) former des formateurs de *Learning Escape Game* ; 2) créer des *Escapes Games* pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des langues ; 3) animer des sessions de jeux. Chaque niveau de compétence force l'étudiant à changer de posture et assure ce lien propre à l'université Enseignement / Recherche / professionnalisation en impulsant un haut degré de réflexion critique dans les domaines de spécialité que sont la linguistique, la didactique et l'ingénierie des langues.

3. Passage du présentiel au virtuel : Du changement de posture à l'identification des rôles différenciels

Pour l'équipe enseignante, le principal défi du passage du présentiel au virtuel était de donner aux étudiants l'opportunité de garder la double posture professionnelle et co-créatrice des deux dispositifs que nous prenons ici pour exemple. Pourtant, jusqu'à la pandémie, le travail de groupe se réalisait en présentiel, au sein de l'unité classe et les objectifs de co-construction collaborative étaient gérés collectivement pendant ces temps de partage en présentiel. La mise à distance des individus aurait pu également "mettre à distance" ces collaborations qui se jouent essentiellement dans et par les interactions physiques. Plusieurs questions ont ainsi découlé du défi du distanciel : comment faire pour créer et conserver une cohésion d'équipe ? Comment susciter des temps de partage et de réflexion critique avec l'ensemble du groupe (une centaine d'étudiants) ? Comment discerner si certains apprenants sont en retrait par rapport au projet ? Comment s'assurer de la même qualité des résultats et garantir le collectif mais aussi l'acquisition des compétences attendues par chacun ?

Sans chercher ici à répondre à l'ensemble de ces questions, nous souhaitons nous attarder sur la notion de « cohésion », en reprenant la perspective Duru-Bellat, Mons et Bydanova (2008) orientée vers la notion de cohésion sociale, focalisée sur certaines attitudes et notamment l' « engagement » et le « sentiment d'appartenance » au sein d'un groupe. Cette notion de cohésion, transversale aux deux projets et qui est à considérer à deux niveaux : celui de la cohésion de l'équipe enseignante et celui la cohésion du groupe classe – la réussite de la seconde résultant en grande partie de la première et des outils mis en place par celle-ci.

Pour qui s'est déjà lancé dans une formation sur projet, le premier défi identifié est celui de la coordination du projet. Chacun des projets présentés ici fait appel à plusieurs intervenants qui ont des rôles prédéfinis et des plans d'intervention cadencés. La mise en œuvre de tels scénarios pédagogiques est pensée très en amont avec les partenaires associées et l'enseignant responsable a la charge, chronophage, de cette coordination. Or, la mise à distance de ces projets a révélé deux difficultés majeures et majorées par le distanciel : la prise en compte du temps et de l'espace.

Le temps de l'enseignement à distance n'est pas le temps de l'enseignement en présentiel. Chacun a pu en faire l'expérience: à l'impossibilité de rester en ligne toute la journée, s'ajoute la difficulté de comprendre en une seule fois les scénarios complexes mis en avant. Si, dans le contexte du présentiel, des explicitations complémentaires prennent place dans les interactions quotidiennes, nous avons constaté, lors du déroulement de nos deux projets, qu'il n'y avait pas de temps (ni d'espace) pour ces interactions « sauvages » dans le temps distanciel. Enseignants comme étudiants se sont retrouvés débordés par le nombre d'informations et d'acteurs à prendre en compte pour mener à bien les projets collectifs.

Peu de temps avant le début du confinement en mars 2020, la formation a cherché à mettre en place des espaces de travail virtuels pour favoriser les interactions entre les étudiants et entre enseignants et étudiants. Plusieurs espaces ont ainsi été créés, allant du Facebook (mis en place par les étudiants eux-mêmes) au Jetsi et au monde virtuel 3D (créés en collaboration avec des doctorants et stagiaires du master). Cependant, si les espaces ainsi mis à disposition ont satisfait les étudiants et le travail en petits groupes, ils n'ont pas pallier le manque d'interaction collective en grand groupe et le travail multi-acteurs de la production collaborative. Pour s'assurer de la bonne diffusion des informations et garantir des interactions multiples, la formation a fait le pari des interactions entre pairs. Ainsi, l'équipe enseignante s'est élargie en intégrant en son sein des étudiants de Master 2 (2 stagiaires par semestre) qui jouent le rôle de « coordinateurs-tuteurs-fluidifieurs » de parole. Cette activité d'accompagnement professionnalisante pour les étudiants mais non rémunérée, semble aujourd'hui indispensable à la formation pour faciliter les interactions et garantir un retour réflexif opérant. En outre, un des objectifs premiers de ces projets, qui était de faire collaborer les étudiants des différents niveaux d'études (master/doctorat), s'en trouve renforcé et engage également une dynamique de recherche inédite puisque les étudiants de master 2 investis dans ce tutorat interactif développent des projets de recherche associés.

4. Perspectives

Comment garder le bénéfice du distanciel tout en se réappropriant les avantages du présentiel au niveau de la cohésion d'équipe ? Comment faire en sorte que « l'engagement » et le « sentiment d'appartenance » se développent par « l'agir ensemble » ? Une réponse provient de la nouvelle organisation du Master qui, après le présentiel, puis le distanciel, se présente aujourd'hui sous une forme hybride: distanciel et présentiel. Le master s'articule aujourd'hui autour de temps de regroupements intensifs en présentiel. La formation propose ainsi des temps forts permettant aux étudiants de mieux se connaître et donc, grâce à la cohésion de groupe ainsi créée, de mieux tirer parti du distanciel. Les enseignants-chercheurs du master constatent, en préparant un bilan des échanges mails avec les étudiants pour le Conseil de Perfectionnement de 2021, que l'esprit de corps qui se crée au moment de temps forts en présentiel perdure lorsque les apprenants se retrouvent en distanciel. Les interactions entre étudiants et entre étudiants et enseignants s'en trouvent largement facilitées.

En ce qui concerne, la dynamique projet, celle-ci s'enclenche grâce aux contributions complémentaires des acteurs impliqués. En effet, le développement d'une communauté de pratique s'appuyant sur une logique d'interactions multi-acteurs (Lave et Wenger, 1991), est un des éléments de la réussite de chacun des deux projets phares que sont DistutoLang et les *Escapes Games*. Ces réussites ouvrent maintenant de nouvelles perspectives tant sur le plan des prochaines maquettes du Master en cours d'élaboration que pour le développement de nouveaux espaces de déploiement des projets. Ainsi, en collaboration avec l'unité de recherche LIDILE, la formation MDDL participe à la mise en place de plusieurs espaces innovants pour les langues (une salle immersive numérique, un Tiers-Lieu pour les langues, et un centre de ressources virtuel pour les langues Gather Town). Ces lieux (physiques et virtuels) ont également bénéficié des questionnements et des résultats des projets DESIR et en sont une émanation directe.

En somme, et pour conclure, loin d'être un handicap, le contexte d'enseignement à distance imposé par la crise sanitaire a permis à la formation MDDL d'explorer des possibilités nouvelles pour les projets issus de DUNE-DESIR. Par la création de nouveaux espaces virtuels proposés par les enseignants et les étudiants, les échanges et interactions virtuels ont permis aux acteurs du projet de s'engager ensemble pour clarifier et atteindre les objectifs. Ces collaborations synchrones et a-synchrones sont venues renforcer le sentiment d'appartenance au groupe et son efficacité. Depuis 5 ans, ces deux projets ne cessent d'essaimer au sein de la formation DDL mais également avec d'autres partenaires universitaires et plus largement au niveau institutionnel et à l'international. Ainsi, prenant en compte la formation à et par projet, le MDDL et LIDILE participent à la

dynamique de l'université Rennes 2 qui renouvelle ses curricula et repense ses lieux/espaces/temps de formation expérientiels.

Références bibliographiques

Chusseau, E. (2021). Démarche exploratoire sur une ingénierie coopérative dans un projet pédagogique de co-conception multi-acteurs à l'université, 6:68–85. Sciencesconf.org. Accessed October 17, 2021. https://tacd-2021.sciencesconf.org/.

Duru-Bellat, M., Mons N., and Bydanova., E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, no. 164 (July 1, 2008): 37–54. https://doi.org/10.4000/rfp.2121.

Lave J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge : Cambridge University Press.

Musselin, C. (1990). Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue Française de Sociologie*, 31(3), 439.

Ramella, D. [en cours], *Du corpus linguistique au serious game : convergences méthodologiques et numériques pour la didactique des langues*, Rennes, http ://www.theses.fr/s217113, Thèse de doctorat sous la direction d'Élisabeth Richard, ELICC, LIDILE, Université Rennes 2.

Les escape games comme moyen et but de la formation des enseignants

Manuela Guisset – UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, manuela.guisset@uclouvain.be

Pascal Vangrunderbeeck – UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, pascal.vangrunderbeeck@uclouvain.be

Isabelle Motte – UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, isabelle.motte@uclouvain.be

Nathalie Kruyts – UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, nathalie.kruyts@uclouvain.be

Mots-clés

Création de dispositifs de formation ; AE dans le champ de la pratique d'enseignement ; interactions individuels/collectifs ; formation des enseignants ; pratiques pédagogiques innovantes

Résumé

Les escape game pédagogiques (ou jeux d'évasion pédagogiques) sont des dispositifs ludopédagogiques que l'on retrouve de plus en plus souvent dans les formules d'apprentissage proposés par les enseignants à leurs étudiants. Alliant les avantages du jeu, notamment en termes de motivation et d'engagement, et ceux du dispositif pédagogique sérieux (au bénéfice des apprentissages disciplinaires et transversaux), l'escape game est aussi utilisé à l'UCLouvain pour former les enseignants à des thématiques variées, incluant la ludopédagogie comme objet d'apprentissage (le jeu d'évasion sérieux comme moyen et comme objet). L'atelier proposé a pour but de faire vivre aux participants un de ces escape games créé pour la formation des enseignants et son débriefing afin de se familiariser avec son animation et de déterminer les ingrédients de la conception d'une activité alignée avec les objectifs d'acquis d'apprentissage visés. Soutenus par des ressources théoriques externes et internes, nous proposons également un guide de conception, d'animation et d'évaluation des activités ludopédagogiques de type « escape game » basé sur le modèle CEPAJe (Alvarez et Chaumette, 2017). Nous partagerons les retours des enseignants créateurs et des enseignants

participants à des escape games pédagogiques afin d'en extraire les enjeux essentiels, les défis et les opportunités que cela présente.

Abstract

Educational escape games are edutainment devices that are increasingly common in the learning methods offered by teachers to their students. Combining the advantages of the game, especially in terms of motivation and commitment, and those of the serious pedagogical scenario (for the benefit of disciplinary and transversal learning), escape games are also used at UCLouvain to train teachers on various topics, including ludopedagogy as a learning object. The proposed workshop aims to make participants experience one of these escape games created for teacher training and its debriefing in order to become familiar with its animation and to determine the ingredients of the design of an activity aligned with the objectives of learning outcomes targeted. Supported by external and internal theoretical resources, we also propose a guide for designing, facilitating, and evaluating ludopedagogical activities of the "escape game" type based on the CEPAJe model (Alvarez and Chaumette, 2017). We will share feedback from teacher creators and teacher participants of educational escape games to extract the key issues, challenges, and opportunities.

1. Questionnement et problématique

Comment concilier, dans l'enseignement supérieur, les facteurs de motivation essentiels à l'apprentissage de qualité, la dimension interdisciplinaire promue par l'approche programme et l'interactivité de l'enseignement qui donne une place à chaque étudiant dans les unités d'enseignement tout en favorisant la collaboration entre eux ?

La ludification des apprentissages via un escape game (EG) se présente comme l'une des formules pédagogiques pour répondre à ces questions.

"Un jeu d'évasion (JE), encore appelé « escape game » ou « escape room », propose généralement à un ensemble de joueur·euses, quatre à six personnes en moyenne, de collaborer pour tenter de s'échapper conjointement d'un lieu donné dans un temps donné. Pour cela, il convient d'identifier et de résoudre un ensemble d'énigmes. Un JE peut se présenter sur support numérique, analogique ou hybride. Un·e maître·esse du jeu (MJ) est souvent nécessaire pour guider les participant·es et adapter la narration en fonction des événements." (Alvarez, 2017)

Le temps du jeu, l'enseignant devient donc ce maitre de jeu, accompagne les joueurs et veille à l'équilibre entre difficulté des énigmes et compétences de l'équipe (« flow » - Mihály Csíkszentmihályi, 1975) en donnant, si nécessaire, un coup de pouce aux participants. La séance se clôture par un temps de débriefing, essentiel pour dégager collectivement les pistes suivies individuellement pendant le jeu (Alvarez, 2017).

2. Cadre théorique

Les pratiques ludopédagogiques, alignées (au sens de Biggs, 1996) avec les acquis d'apprentissage visés et les méthodes d'évaluation de ceux-ci, ont été mises en exergue pour leurs nombreux avantages (Sauvé, L. Renaud, L. & Gauvin, M. 2007, Alvarez, J. Djaouti, D. & Rampnoux, O. 2016) tels que le droit à l'erreur, la motivation, les interactions entre étudiants (ou enseignants participants), la concrétisation de l'abstrait ou le respect du rythme des participants.

Cependant, si la participation à un jeu d'évasion peut favoriser l'engagement des apprenants et leur motivation (Viau, 1994), la transition de la phase ludique à une phase didactique doit être appuyée par un débriefing pédagogique. Cette phase est une transition indispensable pour conserver un équilibre entre la dimension ludique de l'activité et sa visée d'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les transferts dans les pratiques effectives (Alvarez, 2017 ; Plumettaz-Sieber, 2018 ; Nicholson, 2015).

Dans ce cadre et dans la continuité des recherches de nos collègues relatives aux pédagogies actives (M. De Clercq et al. 2020) et de retours d'expériences concernant l'ancrage des connaissances (F. Berthod, 2018), nous nous sommes naturellement dirigés vers l'intégration de ces mêmes méthodes ludopédagogiques dans le catalogue de formations proposé aux enseignants de notre université (notre public cible).

3. Contexte

A l'UCLouvain, nous utilisons les escape games en formation des enseignants pour deux raisons principales :

- sensibiliser ou familiariser à des thématiques parfois ardues de manière ludique, collaborative et engageante (notamment les usages du numériques)

- dans l'optique de diversifier les approches en pédagogie active afin de favoriser sa réappropriation dans leurs cours (isomorphie)

C'est ainsi que nous invitons les enseignants à expérimenter puis débriefer des jeux d'évasion pédagogiques pour les former à différentes facettes de la pédagogie universitaire : un premier a pour but de sensibiliser aux usages pédagogiques du numérique, adapté de l'EG Enigma (Nadam & Dumont, 2017), un second pour découvrir par le jeu les pratiques innovantes de Moodle (Motte et Vangrunderbeeck, 2019). Avec nos collègues pédagogues, nous avons également adapté Learning Scape (CRI & Sapiens-USPC, 2017) pour introduire les principales dimensions de la pédagogie universitaire.

A l'issue de ces expériences de formations basées sur des jeux d'évasion sérieux, nous avons été sollicités par plusieurs équipes d'enseignants pour les accompagner dans la conception de ce type de dispositif ludique afin d'entamer ou de clore une séquence d'apprentissage avec leurs étudiants, dans des domaines variés (paramédical, polytech, sciences humaines, orientation, etc.).

En nous appuyant sur ce cadre théorique et la récente publication de l'ouvrage de G. Pellon *et al.* (Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur, Collection des Cahiers du LLL, n°8 – 2020), après plusieurs conceptions et animations d'escape game ayant pour contenu pédagogique des thématiques diverses, nous nous sommes réunis autour de la création d'un dispositif dont la méthode et l'objet concernent les jeux d'évasion pédagogiques. Nous avons testé différentes approches pour accompagner la conception de jeux d'évasion sérieux et, face au retour d'expérience évoqué lors de la conférence Game Evolution[1], il nous est apparu que la conception et l'animation d'un escape game à propos la conception d'escape games était la méthode la plus alignée pour accompagner nos enseignants.

4. Présentation du dispositif

Pensé de manière à ce que l'indispensable débriefing du jeu aborde les enjeux essentiels de la conception et de l'évaluation d'un dispositif mobilisant le jeu en pédagogie universitaire, l'escape game, nommé « la valise ludopédagogique » met en scène un groupuscule

[1] https://www.researchgate.net/publication/352325626_Concevoir_et_animer_des_jeux_d'evasion_serieux_a_l'universite_Retour_d'experience_de_l'UCLouvain_et_proposition_de_guide_de_conception

d'enseignants ludo-sceptiques qui ont enfermé toutes nos ressources ludopédagogiques dans une valise fermée à l'aide d'un cadenas. Ils ne nous laisseront l'ouvrir que si les participants leur prouvent, par la ruse, que les dispositifs ludiques ont du sens en pédagogie universitaire.

7 énigmes sont structurées de manière ouverte et convergente afin d'aborder 7 notions essentielles de la ludopédagogie :

- L'alignement pédagogique
- Les intentions pédagogiques d'un jeu sérieux
- L'équilibre entre ludification et objectifs pédagogiques
- L'évaluation des dispositifs ludopédagogiques
- La conception, l'animation d'activités ludiques
- La contextualisation, décontextualisation et recontextualisation (Tardif,1992)
- Les étapes du débriefing

5. Présentation lors d'un Co-Lab AIPU

Le jeu a été proposé et joué en formations d'enseignants et nous sommes à présent heureux de partager cette réalisation et d'entendre les feedbacks des participants au Co-Lab que nous proposons aujourd'hui.

Les escape game pédagogiques, mobilisés en formation d'enseignants ou auprès des étudiants, donnent la possibilité d'aborder des acquis d'apprentissages visés de type disciplinaires et de types transversaux. Dans le cadre du Congrès AIPU 2022 et de sa thématique, la question de « l'agir ensemble » est au cœur de ces dispositifs de par leur conception éminemment collective et souvent transdisciplinaire mais aussi de part ces compétences transversales de coopération, communication, créativité, prise d'initiative, partage qui sont inévitablement mobilisées pour arriver au bout de l'activité ensemble. Les interactions induites entre les participants (et entre les auteurs) sont les prémices de collaboration futures qui pourront se construire sur les bases développées pendant le jeu et formalisée lors du débriefing.

Notre atelier « Co-Lab » aura pour but de faire vivre aux participants (enseignants, conseillers pédagogiques, …) l'escape game créé dans le cadre de la formation des enseignants du Pôle Louvain aux pratiques ludopédagogiques et de goûter ainsi à ces modes de relation et de travail relatives à l'« agir ensemble » qui les rassemblera le temps de l'atelier. Le jeu « La

valise ludopédagogique » pourra ensuite être questionné dans ses objectifs et déconstruit dans sa structure afin que chacun puisse se l'approprier et, éventuellement, le reproduire dans sa propre pratique de terrain. Les perspectives issues de ce dispositif pédagogique, en matière de conception, d'animation, d'institutionnalisation (Plumettaz-Sieber, 2018) et de critères d'évaluation seront abordées sur base d'une proposition de « Guide pour la conception, l'animation et l'évaluation d'une activité ludo-pédagogique » (Motte, Vangrunderbeeck, Guisset, 2018) inspiré du modèle CEPAJe (Alvarez et Chaumette, 2017).

Le débriefing pédagogique du jeu (faisant partie intégrante du dispositif) mènera le groupe vers un feedback des participants à propos de leur expérience et des retours qu'ils peuvent en faire. Pour ce faire, la méthode des Chapeaux de Bono sera utilisée afin de passer en revue toutes les facettes du dispositif sans rester dans des considérations de surface.

A la fin de l'atelier, les participants auront vécu un escape game pédagogique et son débriefing comme méthode pédagogique "du point de vue de l'étudiant" et comme objet d'apprentissage (questionner les enjeux de conception d'un dispositif aligné, "du point de vue de l'enseignant").

Références bibliographiques

Motte, I., Vangrunderbeeck, P., Guisset M. (2018). Conception et animation de deux escape games pour sensibiliser les enseignants aux usages pédagogiques du numérique à l'Université : quel guide pour la scénarisation et l'évaluation ? : https://www.researchgate.net/publication/337113977. Consulté le 08/11/2021

Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play. San Francisco, CA : Jossey-Bass

Alvarez J., Chaumette, P. (2017). Présentation d'un modèle dédié à l'évaluation d'activités ludo-pédagogiques et retours d'expériences. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol.36 N°2

Berthod F. (2018), Auriez-vous pensé qu'apprendre les bonnes pratiques de fabrication pouvait être fun? Validation d'un nouvel outil pédagogique. (Maîtrise universitaire d'études

avancées en pharmacie hospitalière), Université de Genève Consulté le 08/11/2021 sur https://pharmacie.hug.ch/sites/pharmacie/files/ens/mas/diplome_fb.pdf

Pellon, G. et al. (2008), Les cahiers du LLL – N°8 : Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur ?, Presses Universitaires de Louvain

Les étudiants internationaux et les responsables du bureau international : Regards croisés sur les processus d'acculturation et d'accompagnement des étudiants internationaux

Lucie Le Callonnec

Université d'Ottawa, Ottawa, Canada et Université Paul-Valéry Montpellier 3, Montpellier, France

lleca089@uottawa.ca

Résumé

Chaque année, on dénombre un peu plus d'étudiants internationaux dans le monde. En effet, en plus de constituer un atout indéniable dans les développements personnel et professionnel de l'étudiant, la mise en place de divers programmes d'échanges à l'échelle planétaire et le développement des transports et des technologies contribuent grandement à l'expansion de cette mobilité étudiante. Cependant, la motivation qui habite l'étudiant au moment de son départ dans le pays d'accueil laisse souvent place à un sentiment de solitude, de stress, de frustration et de dépression une fois arrivé dans son nouvel environnement interculturel. Si ces émotions ont tendance à s'amenuiser avec le temps chez certains étudiants, celles-ci tendent à réapparaitre au moment de retourner dans leur pays d'origine. Dès lors, il est pertinent de s'attarder et de se questionner sur l'accompagnement reçu par les étudiants de la part de leur université d'accueil dans ces moments difficiles et, plus particulièrement, des services responsables des relations internationales de cette dernière.

Cette communication souhaite donc mettre la lumière sur l'expérience vécue par des étudiants internationaux d'un point de vue acculturatif. À partir de ce constat, nous faisons un parallèle entre cette expérience vécue et contée par des étudiants internationaux et le regard porté par des membres de bureaux internationaux sur les processus d'acculturation et d'accompagnement de ces étudiants. Cette mise en perspective du regard des étudiants internationaux sur leur expérience, d'un côté, et de celui des membres du bureau international, d'autre part, est une approche que nous avons privilégiée pour déterminer si les services offerts par le bureau international influent sur le processus d'acculturation de ces étudiants et,

en ce sens, répondent ou non aux attentes et aux besoins d'accompagnement de ces derniers. Ce constat nous permet ainsi de dégager quelques pistes de réflexion et d'action sur les dispositifs d'accompagnement des étudiants internationaux.

Sur le plan méthodologique, notre recherche, menée sur les territoires canadien et français, s'inscrit ainsi dans une approche qualitative. Les données obtenues reposent sur des entrevues semi-dirigées menées auprès de neuf étudiants internationaux au début et à la fin de leur séjour, et de sept membres de bureaux internationaux.

Abstract

Each year, there is a growing number of international students around the world. Indeed, due to this experience benefits on the personal and professional growth of the international student, to the establishment of various exchange programs worldwide and to the development of transport and technologies, there is an expansion of this student mobility. However, the student's personal motivation when he leaves for his host country often turns into a loneliness, stress, frustration, and depression feelings once arrived in his new intercultural environment. These emotions use to reduce over time for some students but also tend to reappear when they return to their home country. Therefore, it is relevant to examine and question the support received by students from their host university in these difficult times and, more particularly, from the services in charge of international relations.

This communication therefore highlights the experience of international students from an acculturative view. From this observation, we make a comparison between this experience lived and told by international students and the perception of members of international offices on the student's acculturation and support processes. The comparison of the perception of international students on their experience, on the one hand, with the perception of the members of the international office, on the other hand, is an approach that we have chosen to determine if the services offered by the international office affect the acculturation process of these students and, in this sense, if these services meet students' expectations and support needs. Thanks to our findings, we will identify and consider some approaches on support systems for international students.

The methodology used is qualitative and the research was conducted in Canada and France. Our findings are based on semi-structured interviews conducted with nine international students at the beginning and at the end of their mobility period, and seven members of international offices.

Mots-clés

étudiants internationaux, bureau international, processus d'acculturation, accompagnement

1. Contexte de la recherche

En 2021, on dénombre environ 5,6 millions d'étudiants internationaux dans le monde, soit presque trois fois plus d'étudiants qu'il y a 20 ans (UNESCO, 2021). Cependant, si ce nombre est en constante évolution de par le caractère attractif et la richesse qu'une telle expérience représente pour l'étudiant, c'est également un défi de taille pour celui-ci puisqu'il lui faut s'adapter à un nouvel environnement interculturel. Ce qui signifie que, pendant son séjour, l'étudiant international traversera des moments où il se sentira bien et d'autres où se sentira plus déprimé, isolé. Il vit alors ce que certains chercheurs ont appelé un choc culturel ou un stress acculturatif (Berry, 2006). Si des étudiants parviennent à surmonter ces difficultés, pour d'autres la difficulté à s'adapter à leur nouvel environnement est telle qu'ils vont préférer écourter leur séjour. Par ailleurs, des chercheurs ont constaté qu'à leur retour dans leur pays d'origine, des étudiants internationaux vivent, une nouvelle fois, ce choc qualifié de choc culturel inversé (Gullahorn et Gullahorn, 1963). C'est pourquoi il nous paraît important de nous questionner sur l'accompagnement que reçoivent les étudiants tout au long de leur expérience de la part de leur institution d'accueil et plus particulièrement, des bureaux internationaux (BI). Quel accompagnement offrent-ils aux étudiants internationaux et répond-il aux besoins des étudiants ?

2. Cadre conceptuel

Pour répondre à notre questionnement, nous proposons de mobiliser et de présenter les concepts de processus d'acculturation, tout d'abord, puis d'accompagnement.

2.1. Le processus d'acculturation

Pour mettre en avant l'accompagnement offert aux étudiants internationaux durant leur séjour et, notamment, durant les périodes tumultueuses qui ponctuent celui-ci, il nous paraît pertinent de nous attarder sur le processus d'acculturation de ces étudiants. Or, par processus d'acculturation, nous entendons « les phénomènes qui résultent du contact direct et continu des groupes d'individus ayant différentes cultures, ainsi que les changements dans les cultures originales des deux groupes ou de l'un d'eux » (p.149, traduction libre) pour reprendre les mots de Redfield et al. (1936).

2.2. L'accompagnement

Bien qu'ayant fait l'objet d'une multitude de définitions dans la recherche, le concept d'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur a été peu développé. Aussi, pour notre recherche avons-nous choisi de prendre appui sur la définition proposée par Lafortune et Deaudelin (2001) selon laquelle l'accompagnement des étudiants fait référence au :

> soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances. Il s'agit de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée (p.199).

3. Méthodologie

Pour répondre à cette question de recherche, nous avons choisi d'adopter une posture constructiviste/interprétative et donc de nous appuyer sur une approche qualitative. La méthodologie de recherche choisie est l'étude de cas multiples avec, d'un côté, un premier cas représenté par l'Université d'Ottawa (UO), et de l'autre, les universités de Montpellier (UM) qui constituent le second cas. L'échantillon est constitué de neuf étudiantes internationales : cinq à l'UO, âgées de 20 à 24 ans, originaires de France ou de Belgique et dont la durée du séjour oscille entre un semestre et cinq ans ; quatre étudiantes dans les UM, âgées de 20 à 30 ans, originaires d'Italie, d'Angleterre, d'Espagne ou de Haïti et dont le séjour dure un ou deux ans. Leurs témoignages ont été recueillis lors de deux entrevues individuelles semi-dirigées menées au début et à la fin de leur séjour, ainsi qu'à l'aide d'un questionnaire que nous leur avons envoyé un mois après leur retour dans leur pays d'origine. Sept membres des BI de ces universités font également partie de notre échantillon : trois à l'UO et quatre dans les UM. Pour leur part, c'est au cours d'une entrevue semi-dirigée individuelle que nous avons recueilli leurs témoignages.

Les 25 entrevues sur lesquelles repose cette recherche ont été retranscrites intégralement en verbatims puis ont été préparées dans un format commun avant d'être analysées à partir du logiciel d'analyse de données qualitatives *NVivo*. En ce qui concerne l'analyse des questions ouvertes posées dans le questionnaire, nous avons procédé de la même façon que pour les entrevues en analysant les données à partir du logiciel *NVivo*. Les questions fermées posées

dans le questionnaire ont, quant à elles, fait l'objet d'une analyse statistique descriptive complémentaire. Ces données ont ensuite été organisées et classées sous la forme de graphiques.

4. Résultats

Les données recueillies ont permis de constater que le processus d'acculturation des étudiantes internationales était ponctué de moments difficiles. Par ailleurs, nous avons dénoté que, outre le fait que leur institution d'accueil n'accompagnait pas ces étudiantes tout au long de leur séjour, ces dernières avaient tendance à faire appel à leurs proches pour les soutenir dans ces moments difficiles. Aussi proposons-nous de présenter ces résultats dans les deux sections suivantes.

4.1 Un processus d'acculturation en dents de scie

Concernant le processus d'acculturation, nos résultats corroborent les travaux antérieurs selon lesquels ce processus est en dents de scie. À partir des résultats obtenus dans le questionnaire, nous avons pu retracer la courbe émotionnelle de chaque étudiante à différents stades de leur expérience.

Figure 1. La courbe des émotions des participantes de l'UO

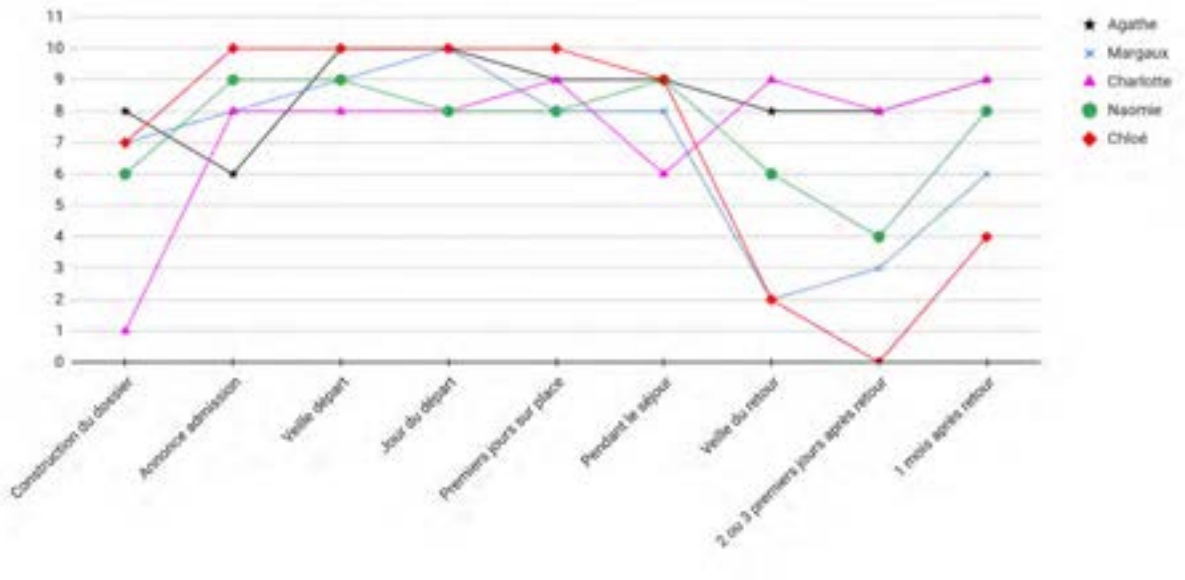
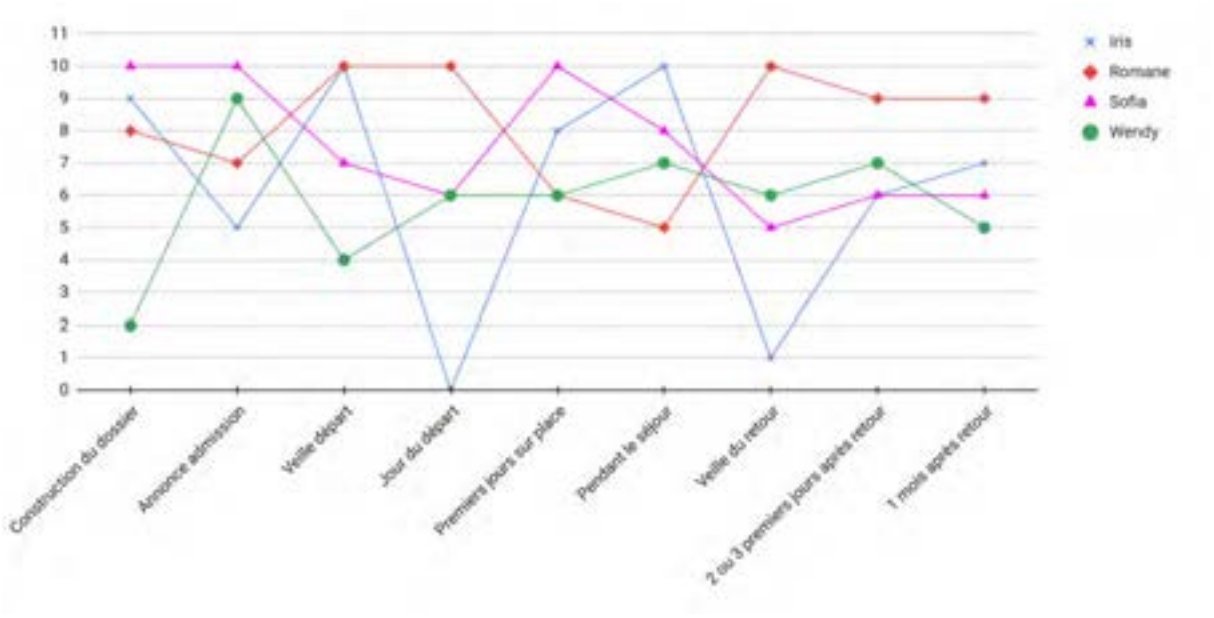


Figure 2. La courbe des émotions des participantes des UM



Concernant le séjour et la période qui précède le séjour, les notes sont globalement élevées, puis on constate une chute de leur courbe émotionnelle au moment du retour dans le pays d'origine. Ce constat s'inscrit dans les théories qui mettent en avant le fait que l'expérience en mobilité à l'étranger implique un « choc du retour » ou un « choc culturel inversé » que l'on peut attribuer à un sentiment de frustration à l'idée de quitter un environnement interculturel plaisant, où elles se sont émancipées, ont gagné en autonomie, et de solitude résultant d'une impression d'être incomprises par leurs proches.

Les résultats obtenus ont également attiré notre attention sur le fait que les tendances de ces courbes sont relativement similaires pour les participantes de l'UO et disparates pour celles des UM, ce qui nous a amenées à considérer plusieurs hypothèses. Tout d'abord, on peut supposer que le fait que les premières participantes partagent les mêmes origines culturelles et la même langue maternelle (soit le français, la langue du pays d'accueil) ait pu jouer un rôle dans le processus d'acculturation. Une autre hypothèse renvoie à l'accompagnement qu'ont reçu les participantes. En effet, en prenant en considération ces fluctuations, on peut s'interroger sur le fait que les quatre participantes des UM ont reçu un accompagnement semblable tout au long de leur expérience, sachant que les UM n'ont pas mis en place un BI commun à toutes les facultés comme cela est le cas de l'UO.

4.2 Un accompagnement institutionnel fluctuant et moins sollicité par les étudiants internationaux au profit de l'accompagnement offert par les proches

En matière d'accompagnement, les universités d'accueil sont présentes sporadiquement dans le cheminement des étudiantes, ce qui a pu renforcer le sentiment de solitude et d'abandon éprouvé par celles-ci. D'ailleurs, sept des étudiantes soulignaient le manque d'accompagnement sur les plans sociétaux et interculturels. Or, il est intéressant de constater que des formations à l'interculturalité commencent à voir le jour à Ottawa et à Montpellier. Cependant, si celles-ci sont offertes aux étudiants internationaux pendant leur séjour, il serait opportun de les proposer à ces derniers avant leur séjour, mais également aux étudiants locaux afin de briser ce fossé qui subsiste entre eux.

Les étudiantes auraient souhaité obtenir davantage d'accompagnement de la part de leur université d'accueil avant leur séjour. Or, les membres des BI expliquent (et parfois déplorent) qu'à ce stade de l'expérience, l'accompagnement se limite à l'envoi massif de courriels aux étudiants et à la diffusion d'informations sur les réseaux sociaux.

En revanche, pendant le séjour, ceux-ci soulignent offrir une multitude de services aux étudiants internationaux (journée d'accueil ; organisation d'événements culturels ; programme de parrainage ; accompagnement par un tuteur/mentor ; communication via les réseaux sociaux ; rencontre des étudiants dans les locaux du BI). Néanmoins, les étudiantes ont peu, voire pas, recouru à ces services, soit parce qu'elles n'étaient pas intéressées par ces dispositifs, ou parce que ces derniers étaient infructueux ou, encore, parce qu'elles n'avaient pas eu connaissance de ces services. C'est donc auprès de leurs proches (leur famille, les amis restés dans le pays d'origine et les amis qu'ils se sont faits dans le pays d'accueil) que les étudiantes ont trouvé l'accompagnement dont elles ont eu besoin. Pourtant, si cela a permis de briser l'isolement ressenti pendant le séjour, les échanges entretenus avec les proches restés dans le pays d'origine ont été perçus par les étudiantes comme une contrainte durant le séjour puisqu'elles se sentaient obligées de les contacter. Au fil du séjour, celles-ci ont ainsi pris de la distance avec leurs proches et ont comblé cette absence avec leur réseau sur place composé de membres de communautés auxquelles elles s'identifiaient (de par leurs origines culturelles ou leur statut d'étudiant international). Cela peut expliquer pourquoi le retour auprès des proches restés dans le pays d'origine est vécu aussi difficilement par plusieurs participantes. À cela s'ajoute le fait qu'aucune d'entre elles n'a reçu de soutien de la part de l'université

d'accueil une fois de retour dans leur pays d'origine, ce que certaines déplorent. D'ailleurs, au regard de leur courbe émotionnelle, des étudiantes ont attribué les notes les plus basses à leur expérience de retour. Cela pourrait ainsi laisser entendre que l'accompagnement institutionnel, aussi minime soit-il, aurait pu influer sur leur processus de ré-acculturation. Les membres des BI canadiens et français confirment qu'aucune préparation au retour et aucun suivi n'est offert à l'étudiant. Pourtant, quatre d'entre eux ont conscience que celui-ci traverse des moments difficiles à son retour et affirment qu'il serait nécessaire de les accompagner à ce moment de leur expérience.

5. Conclusion

L'expérience en mobilité des étudiants internationaux est ponctuée de remous qui influent sur leur processus d'acculturation. En effet, avant, pendant et après leur séjour, les étudiantes traversent des périodes où elles se sentent seules, isolées et déprimées. Si, la majorité des membres des BI canadiens et français interrogés ont conscience de ces difficultés, ceux-ci admettent que l'accompagnement qu'ils offrent aux étudiants internationaux est particulièrement limité avant le séjour et inexistant après ce dernier. *A contrario*, ils mettent en avant la multitude de dispositifs d'accompagnement offerts à ces étudiants pendant le séjour afin de faciliter l'acculturation de ces derniers à leur environnement. Pourtant, si les étudiantes déplorent l'accompagnement qu'ils ont reçu de la part de leur institution d'accueil (en particulier avant et après leur séjour), celles-ci admettent que, tout au long de leur expérience, c'est auprès de leurs proches qu'elles ont trouvé le soutien nécessaire. Cela nous amène ainsi à considérer que la fluctuation de l'accompagnement institutionnel, couplé à des dispositifs qui ne répondent pas toujours aux besoins de l'étudiante, conduit cette dernière à se tourner vers les personnes qui lui sont familières quand elle rencontre des difficultés. Dès lors, mettre l'accent sur l'importance et la prédominance du caractère homophile dans l'accompagnement nous encourage à penser que ce dernier est un processus qui s'inscrit dans la durée et qu'il paraît donc nécessaire, pour le BI, de créer une relation en amont avec l'étudiant. Ainsi, miser davantage sur des dispositifs d'accompagnement qui mettent en relation l'étudiant avec ses hôtes avant le séjour est une voie intéressante qui mérite d'être explorée.

Références bibliographiques

Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. Dans D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (1re éd., p.43-57). Cambridge University Press.

Gullahorn, J. T. et Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the u-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*, *19*(3), 33-47. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socio-constructiviste*. Presses de l'Université du Québec.

Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, *38*(1), 149-152.

UNESCO. (2021). *Global flow of tertiary-level students*. http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow

Optimiser la pensée critique au premier cycle universitaire

Gaëlle Guyot-Rouge[1, 2], Marine Moyon[1,2,]

[1]Université Paris-Saclay, Orsay, France

[2] Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique, Université Paris-Saclay & Université du Québec à Montreal, Orsay, France

gaelle.guyot-rouge@universite-paris-saclay.fr

marine.moyon@universite-paris-saclay.fr

Résumé

La multiplicité et l'omniprésence des canaux permet à l'information de diffuser en continu. Notre exposition permanente à cette prolifération informationnelle est telle, qu'il est nécessaire d'apprendre à discerner le degré de qualité des ressources, et à écarter celles de moindre fiabilité. Cette aptitude, permettant par un diagnostic délibéré de confirmer ou d'infirmer un jugement est appelée l'esprit critique. Aiguiser l'esprit critique des jeunes, constitue aujourd'hui un enjeu sociétal majeur de notre système éducatif.

Avec pour objectif de renforcer la pensée critique d'étudiants inscrits en première année universitaire, un collectif pluridisciplinaire et trois acteurs institutionnels de l'Université Paris-Saclay ont élaboré un SPOC (Small Private Online Course) intitulé « Sens critique/sciences en sociétés ». La co-construction de l'outil a été le fruit de deux années de travail et de nombreuses interactions. Le SPOC est constitué de cinq séances aux thématiques scientifiques diverses et s'étend sur dix semaines. Les activités constitutives sont de nature variées (e.g textes, vidéos de youtubeurs) et visent à développer différents objectifs d'apprentissage transversaux. A l'issue des séances, il est notamment attendu que l'étudiant soit capable de différencier ces discours d'autres discours, en lien avec l'élaboration des savoirs scientifiques non stabilisés ou en lien avec des controverses socio-scientifiques plus complexes. A l'issue de chaque séance, les étudiants complètent un questionnaire évalué. Ils sont aussi invités à remplir un questionnaire facultatif en indiquant, sur des échelles de Likert auto-rapportées et au travers de commentaires libres, leur ressenti sur la séance et leur degré de satisfaction.

Ce SPOC a été suivi par 3468 étudiants, issus de 41 formations, et inscrits en première année de licence. Le SPOC s'adossait à une unité d'enseignement et les étudiants tentaient de valider les objectifs d'apprentissage avec l'avancement des séances. Une grande majorité (i.e n=2419) d'étudiants sont parvenus à suivre le SPOC dans son intégralité et à valider les compétences visées ; signe de l'éducabilité de l'esprit critique. Seuls 174 étudiants ont obtenu une note finale sous la moyenne, ne leur permettant pas de valider le SPOC ; le dernier quart a abandonné. Par ailleurs, les étudiants ont indiqué un fort degré de satisfaction à l'égard du SPOC et ce, pour chacune des séances. Des commentaires libres pointent également l'intérêt des jeunes à l'égard du dispositif.

Cette analyse permet de mettre en lumière la vertu positive de la dynamique initiée et les bénéfices multiples d'une collaboration étroite entre les disciplines, les métiers et les différents acteurs institutionnels, rassemblés par et pour une action commune. Ce dispositif vise à être étendu, aussi bien en termes de public visé que d'activités (e.g initiative d'évènements culturels).

Abstract

The increasing range and pervasiveness of network channels allow the continuous availability of information. The fact that we are permanently exposed to this flow of information means that it is necessary to monitor the quality of the resources and to avoid those without sufficient guarantee of reliability. This competence, which can via a deliberate diagnosis, confirm or deny a judgment, is called critical thinking. Teaching young people about critical thinking is a major issue of our education system.

With the aim of strengthening critical thinking of 3468 students recorded in 41 distinct first year curricula, a multi-disciplinary collective and three institutional actors of the Paris Saclay University developed a small private online course (SPOC) called "Critical Thinking/Science in Societies. This project was the fruit of two years of and of many interactions. The SPOC proposes five sessions on various themes over a ten-week period. The various activities are distinct from each other (texts, YouTube videos, and others) and aim at the development of different objectives in transversal learning. At the end of the sessions, it is of particular importance that each student is able to differentiate these discourses from others with regards the conception of non-stabilised scientific expertise or with regards more complex socio-scientific controversies. At the end of each session, students completed an assessment survey.

They were also invited to complete an optional survey, indicating, on self-assessed Likert-scales and via open comments, their feelings about the session and their degree of satisfaction.

The SPOC was related to a teaching unit and targeted different learning goals that students tried to validate across the lessons. A large majority (i.e. n = 2419) of students completed the SPOC and validated targeted competences; a sign of the educability of critical thinking. Only 174 students received a final mark under the average, which meant they didn't validate the course. The last fourth did not complete the assessment surveys. Furthermore, students seemed to appreciate this SPOC, both on the whole and individual sessions. Open comments also point to the interest of the youths towards the project.

This analysis brings to light the beneficial virtue of our educational dynamic and the numerous benefits of a close collaboration between disciplines, professions and different institutional actors, collected by and for a common action. This project seeks to expanded, equally in terms of audience and of activities (e.g. cultural events).

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, interaction individuels/institutionnels, création de dispositifs de formation, premier cycle universitaire, évaluation de dispositif

1. Introduction

1.1. Contexte

A l'ère du numérique et de la démocratisation de la parole publique, nous baignons dans un marché cognitif souffrant de dérégulation massive (e.g conspirationnisme, virus du complot, insinuations). L'information est omniprésente et accessible en continu. Cette cacophonie informationnelle nous plonge dans une situation de cocktail mondial.

Face à cette prolifération métastatique de la presse et des médias, un besoin éducationnel à la pensée critique et aux méthodes d'administration de la preuve transparait. Nous devons apprendre à rediriger notre esprit et à résister aux fausses informations, en faisant preuve de contrôle exécutif.

Cela relève d'autant plus du challenge que i) le *business model* tend à renforcer nos biais, *via* des algorithmes de sélection de contenus en lien avec nos expositions antérieures et que ii) le faux part avec des avantages concurrentiels sur le « marché des idées » (Bronner, 2021). Les activités de médiation pourraient constituer un bon vecteur d'indépendance mentale. L'idée n'est ni de diaboliser ces monstres attentionnels que représentent nos écrans ni de tenter, à

peine perdue de pasteuriser notre environnement mais bien d'alerter et d'apprendre à rediriger nos esprits face à des trappes attentionnelles, de sorte à privilégier les informations les plus pertinentes sur le plan de la rationalité.

Ainsi, tout l'enjeu contemporain, consiste à se décentrer de son propre point de vue et à apprendre à se distancer de toute une série d'éléments saillants, sorte de friandises mentales, répondant à des attentes spontanées et compulsives pour *in fine,* mieux raisonner et éviter l'embrigadement ou l'endoctrinement, en jugeant de la validité des sources et en résistant aux fausses informations circulantes.

En réponse aux défis sociétaux, un enjeu majeur de notre système éducatif consiste à sensibiliser les jeunes sur la production et la mise en circulation de sources. L'objectif est de galvaniser un public apprenant, de sorte à ce qu'il puisse raisonner et évoluer en disposant de son libre arbitre.

1.2. Cadre conceptuel

La pensée critique correspond à un examen attentionné et un diagnostic délibéré de la véracité d'une information dans le but de confirmer ou d'infirmer un jugement (Moore et Parker, 2014). Apprendre à juger de la pertinence des sources consisterait donc à encourager le doute.

En vue de renforcer la pensée critique des jeunes, une action collective a été menée à l'Université Paris-Saclay. La collaboration est un moyen de i) bénéficier d'une expertise pluridisciplinaire ii) constituer une banque mutualisée et harmonisée de ressources relevant de différents disciplines (Lawson, 2004). Un bénéfice de la collaboration repose donc sur une forme de capitalisation des savoirs.

Notre objectif était d'élaborer collectivement un SPOC (Small Private Online Course) « Sens critique/sciences et société » à destination d'étudiants de première année universitaire.

2. Matériel et Méthodes

2.1. Emergence d'une équipe pluridisciplinaire et collaboration institutionnelle

Concevoir et mettre en œuvre un enseignement numérique pour enseigner transversalement la pensée critique, à l'échelle de 41 formations impliquant 3468 étudiants, à partir de situations croisant des questionnements scientifiques, sociologiques et anthropologiques, a impliqué la constitution d'une équipe pluridisciplinaire.

Au printemps 2019, a été constitué à l'initiative de la coordinatrice du projet, de la vice-présidente en charge de l'Innovation pédagogique et du vice-président Sciences, art, sociétés, un comité scientifique, en charge de décider des orientations générales du cours : objectifs, progression, choix des thèmes. Stabilisé au premier semestre 2019-2020, ce comité a réuni des enseignants-chercheurs en SHS provenant de différentes composantes de l'Université Paris-Saclay et des enseignants-chercheurs en sciences physiques, astrophysique et biologie.

Durant le deuxième semestre 2019-2020, des binômes associant quatre de ces enseignants-chercheurs et la coordinatrice ont été constitués, avec pour mission la conception des séances. Trois acteurs institutionnels ont interagi avec cette équipe enseignante.

La nature du cours, proposé en autoformation intégrale sur Moodle, a impliqué une synergie forte entre les concepteurs et la DIP (Direction en charge de l'innovation pédagogique), en charge de la réalisation de vidéos dédiées, de l'établissement d'une charte graphique pour le SPOC et de l'intégration des ressources sur eCampus. Cette synergie a été initiée dès la phase de conception, qui s'est échelonnée entre le deuxième semestre 2019 -2020 et le premier semestre 2020-2021. En effet, définir les contenus, d'un cours numérisé proposé en autoformation implique de connaître au préalable les possibilités de mise en œuvre, et leurs limites ; mais aussi de prendre conscience des exigences pédagogiques inhérentes à un tel dispositif, où l'engagement du public est déterminant. Essentiel, le dialogue entre les enseignants et l'ingénieure pédagogique s'est poursuivi durant la phase de développement (premier semestre 2020-2021 et début du deuxième semestre 2020-2021). La DIP a ensuite assuré la mise en ligne du cours et sa gestion, au deuxième semestre de l'année universitaire 2020-2021.

Le deuxième acteur institutionnel impliqué aux côtés des enseignants a été la DiBISO (Direction des bibliothèques, de l'information et de la science ouverte). Lors de la phase de conception, les bibliothèques ont sélectionné des ressources à intérêt et ont pris en charge le suivi éditorial du cours. Des connaissances en matière de droits de propriété intellectuelle ont pu être précisées et mutualisées. Le personnel des bibliothèques a participé, avec l'ingénieure pédagogique et la coordinatrice, à l'observation d'étudiants bêta-testeurs.

Le troisième acteur institutionnel impliqué dans la genèse et le déploiement du cours en ligne a été l'École Universitaire Paris-Saclay. L'Ecole Universitaire a conçu et mis en place avec la coordinatrice, un cadre de fonctionnement : identification de référents pédagogiques et administratifs dans les 41 formations où le SPOC est déployé ; organisation de la

communication à destination de ces référents, relais d'information et transmission des performances étudiantes aux secrétariats pédagogiques, recueil des difficultés rencontrées.

2.2. Un cours destiné à favoriser la pensée critique

2.2.1. Objectifs d'enseignement

De ces collaborations et interactions a émergé le cours Sens critique/sciences en sociétés. Ludique, interactif, intégrant des « objets générationnels » (e.g vidéos de youtubeurs, mèmes), le cours a pour objectif général d'initier une réflexion sur le thème des connaissances scientifiques envisagées comme faits sociaux et humains, avec un centrage sur la question des frontières entre connaissances, croyances, mythes, erreurs, falsifications et un parti pris méthodologique d'articuler les enseignements à l'analyse de discours.

Au terme du parcours proposé, il est attendu que l'étudiant soit capable de :

- Repérer et comprendre les procédés à l'œuvre dans des discours irrecevables au regard des connaissances établies;
- Différencier ces discours d'autres discours, en lien avec l'élaboration de savoirs scientifiques non stabilisés ou en lien avec des controverses socio-scientifiques plus complexes;
- Identifier, concernant ces controverses, différents registres ou champs (scientifique, technique, économique, réglementaire, politique, éthique) ainsi que différents acteurs à l'origine de différentes formes de discours;
- Concernant ces controverses, et à partir de l'analyse formelle des discours, appréhender la complexité et dépasser un registre binaire (vrai *vs* faux).

2.2.2. Thématiques et format des séances

Le SPOC est constitué de cinq séances pour une durée totale de dix semaines.

- La séance 1 envisage la thèse de type scientifique, non recevable au regard des connaissances établies (terre plate);
- La séance 2 envisage une thèse scientifique non stabilisée, prêtant à des caricatures et autorisant des prises de positions contradictoires (dimorphisme sexuel du cerveau);
- La séance 3 envisage un savoir scientifique tout juste constitué, qui a suscité des contestations marginales, internes à la communauté scientifique (ondes gravitationnelles);

- Les séances 4 et 5 envisagent une controverse socio-scientifique socialement vive, aux enjeux complexes (transhumanisme).

Les séances ouvrent en cascade toutes les deux semaines. Deux forums sont proposés.

La durée du travail étudiant est de 120 minutes par séance, avec environ 40 minutes pour le temps de lecture, écoute ou visionnage et 80 minutes pour la compréhension, la validation des questionnaires et la consultation libre des ressources complémentaires.

Chaque séance est constituée d'une vidéo « capsule » introduisant l'objectif de la séance et la reliant à l'objectif général du module ; d' «objets postés » (textes, images, vidéos, émissions brèves de youtubeurs, TEDx, etc., ou vidéos produites en interne, documents audio), suivis de questionnaires visant à permettre et à vérifier leur compréhension littérale ; enfin d'une vidéo conclusive, clarifiant l'objectif propre de la séance et son lien à l'objectif général du module. Les questions sont orientés par les objectifs définis collectivement et les compétences à acquérir, dans le souci d'une démarche active de l'étudiant.

Des questionnaires de satisfaction anonymes sous forme d'échelle de Likert en 4 points (1- pas du tout satisfait ; 4- tout à fait satisfait), sont proposés aux étudiants en fin de chaque séance, sur la base du volontariat. Ces derniers permettent de collecter le ressenti des étudiants sur la répartition des ressources et activités ; la suffisance des consignes et la qualité technique des vidéos. Le dépôt d'un commentaire libre est également permis.

2.2.3. Participants

Trois mille quatre cent soixante-huit étudiants inscrits en première année de licence et répartis dans 41 formations (i.e 41 cohortes) ont suivi le SPOC sens critique – Sciences en Sociétés *via* leur environnement numérique de travail eCampus. Ne disposant pas d'ECTS propres, le SPOC s'adossait à une unité d'enseignement choisie par chaque composante et formation en fonction des blocs de compétences.

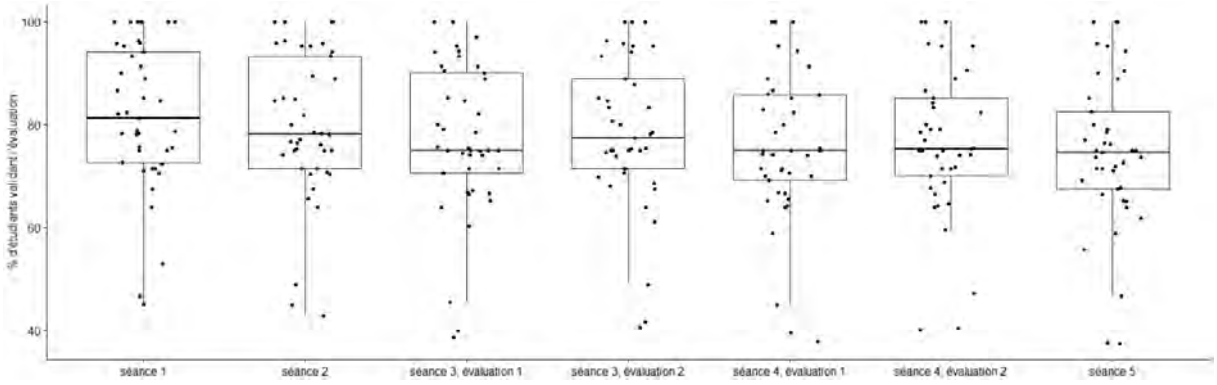
L'intégration d'une ou deux évaluations au sein de chacune des séances permettait d'évaluer la performance individuelle des étudiants et conduisait à une note sur quelques points (six évaluations sur 10 points et une sur 7 points). Chaque note était transformée en pourcentage de réussite. Un score final (i.e prenant en considération l'ensemble des scores obtenus au cours des cinq séances) moyen supérieur ou égal à 50% de réussite permettait subséquemment de valider le SPOC. Cette validation constituait l'un des préalables à la validation de l'UE supportant le SPOC.

3. Résultats

3.1. Evaluation des compétences attendues

Pour chacune des séances, la majorité des étudiants a pu valider l'évaluation (Figure 1).

Figure 1. Pourcentage d'étudiants ayant validé chacune des évaluations



Les scores sont en pourcentages. La barre horizontale représente la moyenne ; chaque point correspond à une cohorte d'étudiants.

Par ailleurs, les moyennes obtenues au cours des différentes séances sont élevées (Tableau 1).

Tableau 1. Moyennes obtenues par les étudiants à chaque séance

N°Séance	Séance 1	Séance 2	Séance 3, évaluation 1	Séance 3, évaluation 2	Séance 4, évaluation 1	Séance 4, évaluation 2	Séance 5	Moyenne finale
note	**9,78/10**	**9,44/10**	**9,85/10**	**9,64/10**	**6,83/10**	**9,87/10**	**9,79/10**	**18,26/20**

Parmi les 3468 étudiants, 2419 ont validé le SPOC et 174 ont obtenu une note finale sous la moyenne. Un quart des étudiants (n=875) n'a pas répondu aux activités du SPOC.

3.2. Degré de satisfaction des étudiants

Une portion non négligeable d'étudiants a rendu réponse au questionnaire de satisfaction (Tableau 2).

Tableau 2. Scores moyens aux échelles de satisfaction

Questions	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
La répartition entre les ressources et les activités vous semble-t-elle adéquate ?	**3,35**	**3,34**	**3,40**	**3,29**	**3,40**
Les consignes données sont-	**3,40**	**3,38**	**3,50**	**3,43**	**3,47**

elles suffisantes ?					
Comment évaluez-vous la qualité technique des vidéos des interventions ?	**3,54**	**3,45**	**3,42**	**3,36**	**3,41**
Nombre de répondants	**946**	**828**	**659**	**745**	**582**

Ces scores ainsi que les commentaires déposés révèlent un fort engouement de la part des étudiants. Ci-dessous une sélection de commentaires représentatifs :

« J'ai apprécié, ça m'a permis de mieux comprendre comment certaines personnes peuvent manipuler juste en évoquant des calculs scientifiques et des scientifiques reconnus, surtout quand on ne connait pas. »

« Le cours permet d'avoir recul et connaissances sur les faits divers qui nous entourent »

4. Discussion

Deux années de collaborations ont été nécessaires à la conception du SPOC. Si le dialogue entre les disciplines n'est pas toujours aisé, faute parfois de langage commun, d'ores et déjà s'impose la vertu positive de la dynamique initiée et les bénéfices multiples d'une collaboration étroite entre les disciplines, les métiers et les différents acteurs institutionnels, rassemblés par et pour une action commune.

Nous en soulignons deux : à l'échelle des petits groupes de travail chargés de la réalisation des séances, est apparue la plus-value d'une approche croisée enrichie par les partis pris méthodologiques et la culture propres aux différentes disciplines impliquées, mais aussi les bénéfices d'une démarche où le questionnement disciplinaire interagit constamment avec le questionnement pédagogique sur les formes et les formulations. A l'échelle de l'Université, émergent autour de ce projet d'enseignement transverse de la pensée critique, des interactions neuves, avec, à la clef, des initiatives larges en passe de se structurer, comme la création d'événements culturels en étai des problématiques développées par le cours.

Références bibliographiques

Bronner, G. (2021). *Apocalypse cognitive.* Paris : PUF.

Kahneman, D. (2012). *Système 1, système 2: les deux vitesses de la pensée*. Paris: Flammarion.

Lawson, H.A. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of interprofessional care*, 18(3).

Moore, B.N., and R. Parker. 2014. Critical thinking, 11th ed. Boston, MA: McGraw Hill Higher Education.

Plus-value du collectif en conception de ressources numériques ouvertes

Valérie Camel[1], Marie-Noëlle Maillard[1], Jonathan Piard[2], Cécile Sicard-Roselli[3], Emilie Brun[3], Isabelle Billault[3], Gérôme Fitoussi[4], Mathieu Cladière[1], Cécile Dumas[2], Marine Moyon[5]

[1] Université Paris-Saclay, INRAe, AgroParisTech, UMR SayFood, Massy, France, valerie.camel@agroparistech.fr, marie-noelle.maillard@agroparistech.fr, mathieu.cladiere@agroparistech.fr

[2] Université Paris-Saclay, ENS Paris-Saclay, DER Chimie, Gif-sur-Yvette, France, jonathan.piard@ens-paris-saclay.fr, cecile.dumas@ens-paris-saclay.fr

[3] Université Paris-Saclay, CNRS, Institut de Chimie Physique, Orsay, France, cecile.sicard@universite-paris-saclay.fr, emilie.brun@universite-paris-saclay.fr, isabelle.billault@universite-paris-saclay.fr

[4] Université Paris-Saclay, AgroParisTech, Direction des Systèmes d'Information, Paris, France, gerome.fitoussi@agroparistech.fr

[5] Chaire de recherche-action sur l'innovation pédagogique, UQAM et Université Paris-Saclay, Orsay, France, marine.moyon@universite-paris-saclay.fr

Résumé

Nous discutons dans cette communication de la façon dont s'est organisé un collectif en communauté d'intérêt (CoI) pour concevoir et produire des ressources pédagogiques numériques ouvertes en chimie. Après avoir caractérisé la diversité des profils concepteurs et utilisateurs, nous analysons les interactions (individuel *versus* collectif au sein de la CoI, interne *versus* externe à la CoI) entre ces différents acteurs à l'aide du concept théorique du système d'activité. Les évolutions observées durant sept années de coopération permettent de comprendre comment s'est opérée l'évolution du collectif et des ressources conçues. Les données collectées permettent d'illustrer la plus-value d'une conception collective de ressources numériques ouvertes.

Abstract

In this paper, we discuss how a collective in a community of interest (CoI) organized itself to design and produce open digital educational resources in chemistry. After having characterized the diversity of the designer and user profiles, we analyze the interactions (individual *versus* collective within the CoI, internal *versus* external to the CoI) between these different actors using the theoretical concept of the activity system. The evolutions observed

during seven years of cooperation allow us to understand how the collective and the resources designed evolved. The data collected illustrate the added value of a collective design of open digital resources

Mots-clés

Interactions internes/externes, interactions individuels/collectifs, formation et usages du numérique, coopération

1. Contexte et problématique

CHIMACTIV est un site (*http://chimactiv.agroparistech.fr/*) offrant des ressources pédagogiques numériques bilingues (français / anglais) libres d'accès (licence *Creative Commons* 4.0) dans le domaine de l'analyse chimique. A l'origine il a été conçu pour permettre aux apprenants de se préparer aux séances de travail expérimental en laboratoire afin de réduire leur charge cognitive pendant les séances et favoriser leurs apprentissages (Cook, 2006). Financé par l'Idex Université Paris-Saclay, il constitue un exemple de concrétisation réussie d'un travail collectif d'enseignants inter-établissements mobilisés sur la question de la transformation de leurs pratiques. Ce site a été primé en 2019 (lauréat des *Digital Learning Excellence Awards* dans la catégorie *Education* - *https://www.cegos.fr/digital-learning-excellence-awards/dlea-palmares-2019* et Prix de la *Division Enseignement Formation* de la Société Chimique de France - *https://new.societechimiquedefrance.fr/distinctions_cat/enseignement-formation/?laureats=true*).

Nous avons précédemment analysé les modalités de coopération au sein de ce collectif sur la période 2014-2018, ainsi que les facteurs de réussite et obstacles à surmonter (Camel et al., 2019). Dans cette communication, nous poursuivons l'analyse de ce collectif sur une période plus étendue que la précédente (2014-2021), en nous intéressant cette fois à la plus-value apportée par un collectif en termes de diversité de contenus, et donc par extension de diversité de profils utilisateurs.

Nous formulons deux hypothèses que nous nous attacherons à vérifier par l'analyse de données recueillies *via* plusieurs enquêtes :

H1 – la pluralité au sein d'un collectif d'enseignants mobilisé pour concevoir des ressources pédagogiques numériques a permis de produire une variété de ressources ouvertes, exploitables par une grande diversité d'utilisateurs dans différents contextes ;

H2 – la conception de ressources pédagogiques numériques en équipe a permis une production de ressources plus riches et élaborées que si les concepteurs avaient réalisé seuls ce travail, offrant ainsi un contenu numérique plus attractif pour d'autres utilisateurs (car plus respectueux de différents points de vue), favorisant l'essaimage.

2. Cadre théorique

Nous choisissons d'analyser le mode d'« agir ensemble » dans notre expérience sous le prisme de la notion de communauté d'intérêt. Nous nous appuierons également sur la théorie de l'activité et du concept de système d'activité pour analyser la place, les rôles et les interactions entre acteurs.

2.1. Communauté d'intérêt

Une communauté d'intérêt (CoI) est constituée de membres ayant des expertises différentes, réunis pour résoudre un problème particulier (chacun évoluant dans différents systèmes d'activité comme décrit plus loin) (Essonnier, 2018). En l'occurrence, dans notre cas, la CoI a regroupé des enseignants et enseignants-chercheurs de différents établissements de l'Université Paris-Saclay, un ingénieur multimédia de l'un de ces établissements, une infographiste et un développeur web (tous deux engagés comme prestataires dans ce projet). Cette CoI s'est constituée afin de disposer des expertises nécessaires pour résoudre le problème de conception et production de ressources pédagogiques numériques liées à la chimie.

2.2. Théorie de l'activité et système d'activité

La théorie de l'activité permet de décrire et d'analyser une activité située dans un contexte, en la considérant dans un processus de développement, qu'il soit individuel ou collectif (Engeström, 2001). Dans cette approche, les nombreuses interactions entre acteurs peuvent être représentées à l'aide du modèle théorique du système d'activité (Engeström, 2001). Celui-ci nous semble pertinent pour analyser le mode d'organisation et de fonctionnement du collectif (CoI) engagé dans la conception et la production des ressources CHIMACTIV, et ses interactions avec les autres utilisateurs de ces ressources. Ce modèle est fréquemment mobilisé pour analyser l'activité des enseignants. Il permet en effet d'illustrer le lien entre les actions de l'enseignant et sa propre réflexion pour faire évoluer sa pratique de formation et cheminer ainsi dans son développement professionnel. Il a été repris récemment pour analyser la conception collaborative de ressources numériques en mathématiques (Essonnier, 2018).

Nous proposons une déclinaison de ce modèle dans notre expérience de conception et réalisation du site CHIMACTIV, en mettant l'accent sur les interactions entre plusieurs systèmes d'activité et leur contribution à l'évolution du site et de ses usages.

3. Méthodologie

Nous avons souhaité caractériser la diversité des profils des concepteurs et utilisateurs, ainsi que l'utilité perçue des ressources ouvertes CHIMACTIV dans les pratiques enseignantes. Pour cela nous avons collecté séparément des données concernant ces deux types de profils, en cherchant à qualifier la diversité selon des attributs similaires pour les concepteurs et utilisateurs afin d'être en mesure de les comparer (tranche d'âge, profil métier, niveau de formation concerné).

3.1. Données concepteurs

En vue de caractériser la diversité de profils des concepteurs, tous les membres de la CoI ont été invités à répondre à un questionnaire implémenté en ligne, constitué de trois questions à choix multiples (renseignant la tranche d'âge, le statut, le type d'établissement de rattachement) et de trois échelles de Likert auto-rapportées en 6 points visant à quantifier la plus-value du collectif (sur le plan de l'expertise scientifique & numérique) et l'utilité du site. Les concepteurs enseignants(-chercheurs) ont additionnellement été invités à indiquer le niveau de formation concerné par leurs usages de CHIMACTIV. De plus, *via* un tableur listant l'ensemble des ressources (i.e. 30 fiches thématiques) produites, il leur a été demandé i) d'indiquer s'ils auraient été en mesure de réaliser chaque fiche seuls sur le plan scientifique d'une part et numérique d'autre part (réponse trimodale : Oui/ Non/ Je ne sais pas), ii) de partager leur ressenti sur la plus-value d'une conception collective (score de 1 à 5). Le tableur a été adressé de manière individuelle à chacune de ces personnes afin d'éviter les biais de concertation. Ces données ont été collectées en octobre 2021 pour laisser un temps suffisamment long d'expérimentation de l'usage de ces ressources dans différents contextes d'enseignement.

3.2. Données utilisateurs

Ces données ont été recueillies *via* un questionnaire élaboré par les membres de la CoI, accessible en ligne sur le site CHIMACTIV (*via* une icône dédiée et une fenêtre qui s'ouvre automatiquement lors de la consultation - la réponse à ce questionnaire est facultative). Les questions sont relatives au profil utilisateur (apprenant *versus* enseignant, enseignant-

chercheur ou autre) et à la perception de l'utilité du site et l'intention de le réutiliser. Les données ont été recueillies sur la période allant d'avril 2019 (date de mise en place du questionnaire) à octobre 2021, pour un total de 3 911 répondants.

4. Résultats

4.1. Evolution de la CoI

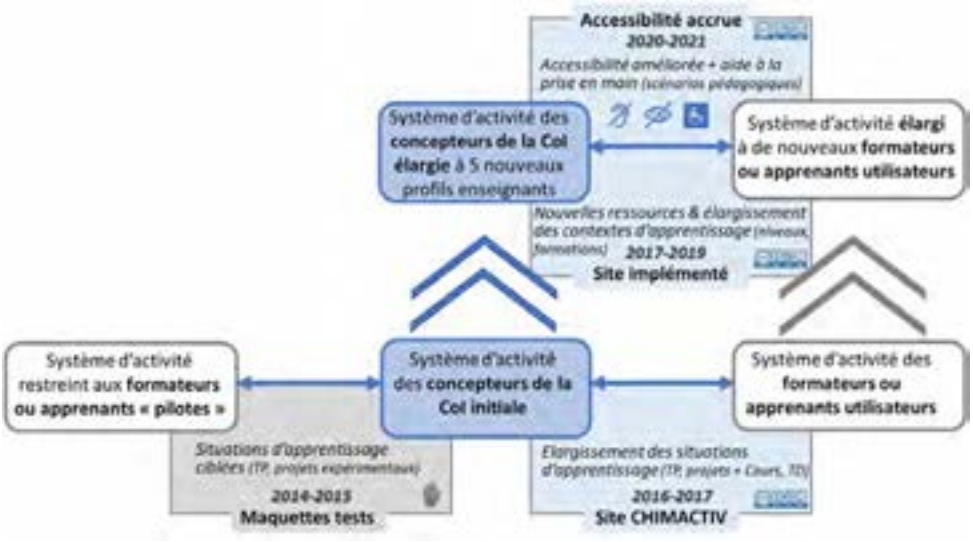
La CoI initiale avait comme objectif de produire des ressources pédagogiques numériques mobilisables comme supports à des séances de travail expérimental en laboratoire de chimie. Elle s'est constituée en 2014 en mobilisant sept enseignants-chercheurs de deux établissements de l'Université Paris-Saclay (AgroParisTech et Faculté de Pharmacie de l'Université Paris-Sud), un ingénieur multimédia de l'un de ces établissements, une infographiste et un développeur web. En 2017 un besoin de renforcement des expertises en chimie s'est fait sentir (voir 4.2) et la CoI s'est élargie à quatre enseignants-chercheurs de la Faculté des Sciences de l'Université Paris-Sud et deux enseignants de l'Ecole Normale Supérieure Paris-Saclay. Le caractère pluri-établissements des enseignants mobilisés dans la CoI a été un levier pour produire des ressources ouvertes, facilement utilisables en inter-établissements.

4.2. Des concepteurs interagissant dans plusieurs systèmes d'activité

Des maquettes ont été réalisées et testées par les enseignants de la CoI avec quelques groupes d'apprenants en situation d'apprentissage expérimental. Les interactions entre ces deux systèmes d'activité (voir figure 1) ont permis d'intégrer ces retours utilisateurs dans la conception des ressources finales. Ces mêmes enseignants ont ensuite interagi, lors de l'utilisation de ces ressources, au sein d'un autre système d'activité avec leurs apprenants (communauté de classe) ou leurs collègues (communauté professionnelle) ; de la même façon, les apprenants ont interagi entre eux et avec leurs enseignants (communauté de classe) lors de l'utilisation de ces ressources dans leurs apprentissages. Ces retours d'expérience utilisateurs ont permis de faire apparaître de nouveaux usages (ex : en support de cours ou TD) et besoins (autres contenus & version anglaise du site). En particulier des interactions multiples entre

concepteurs et enseignants de lycée ou CPGE[1] ont fait émerger la demande d'enrichir le site avec certains contenus spécifiques pour une utilisation dans ces niveaux de formation.

Figure 1. Illustration des interactions entre le système d'activité des concepteurs (CoI) et celui des utilisateurs (formateurs ou apprenants) avec leurs évolutions respectives



La CoI s'est donc élargie à de nouvelles expertises en chimie pour couvrir ces besoins. Il en a résulté un élargissement du champ scientifique couvert, avec de nouvelles ressources numériques produites et implémentées sur le site.

4.3. Comparaison des profils concepteurs et utilisateurs

Les réponses au questionnaire soumis aux 16 membres de la CoI (taux de réponse : 81 %, n = 13) permettent d'attester de la pluralité des concepteurs : les cinq profils de métiers (enseignant, enseignant-chercheur, ingénieur multimédia, infographiste et développeur web) se répartissent entre les trois tranches d'âge 35-44 ans, 45-54 ans et 55-64 ans, et les concepteurs partageant une valence enseignante sont répartis entre trois types d'établissement de rattachement : université, école d'ingénieur, IUT. Ces derniers utilisent les ressources sur un continuum s'étendant du niveau CPGE/DUT/BTS au doctorat, avec une prédominance des niveaux licence et master, en adéquation avec leurs établissements de rattachement.

Les profils utilisateurs « académiques » (enseignant, enseignant-chercheur, apprenant) couvrent un champ encore plus large de niveaux de formation en intégrant le niveau lycée, avec une tendance plus marquée pour des usages en CPGE/DUT/BTS. Il convient de

[1] CPGE : classes préparatoires aux grandes écoles

souligner la présence d'utilisateurs aux profils professionnels « non académiques » (4 % des répondants), non visés initialement lors de la conception des ressources.

4.4. Plus-value du collectif

Les enseignants(-chercheurs) concepteurs sont très majoritairement convaincus de la plus-value du collectif dans la conception et réalisation des ressources CHIMACTIV (moyenne de 4,2 avec écart-type de 0,2). Sur le plan scientifique, la plupart estiment qu'ils auraient été en mesure de produire environ 50 % des ressources, le contenu indiqué étant variable selon l'expertise du répondant. Sur le plan numérique, l'apport du collectif est encore plus frappant, la très grande majorité (80 %) d'entre eux indiquent leur incapacité à réaliser seuls le travail.

5. Discussion

Nous avons décrit la pluralité des concepteurs et illustré la grande variété des utilisateurs en termes de profils. Les niveaux concernés couvrent le continuum de formation et différents types d'établissement, avec une grande variété d'usages. Ceci confirme notre hypothèse H1 de départ. La grande diversité des profils utilisateurs peut s'analyser comme la résultante des interactions entre le système d'activité des concepteurs (CoI) et celui des utilisateurs, du fait de l'évolution des ressources conçues et produites.

Nous vérifions également notre hypothèse H2 en croisant plusieurs résultats. Tout d'abord le collectif a permis de produire un contenu plus riche qu'une conception individuelle, tant sur le volet scientifique que sur le volet numérique. Ensuite l'élargissement de la CoI à de nouveaux profils enseignants a permis de diversifier davantage les contextes des situations d'enseignement-apprentissage en termes de niveaux de formation et de profils d'apprenants (masters et futurs enseignants, en sus du public initialement visé des élèves-ingénieurs et futurs pharmaciens). Il a également été bénéfique en termes d'essaimage, ces nouveaux profils enseignants étant insérés dans d'autres communautés professionnelles (en particulier celle des enseignants de CPGE).

6. Conclusion

Ce retour d'expérience donne à voir la pluralité d'un collectif d'enseignants et ses interactions avec d'autres profils métiers au sein d'une communauté d'intérêt pour concevoir des ressources pédagogiques numériques. Le collectif a constitué une réelle plus-value pour produire une variété de ressources ouvertes, exploitables par une grande diversité d'utilisateurs dans différents contextes.

Références bibliographiques

Camel V., Piard J., Fitoussi G., Cladière M., Dumas C., Aroulanda C., Brun E., Sicard-Roselli C., Billault I., Maillard M-N. (2019) La construction du site pédagogique numérique CHIMACTIV : analyse d'une coopération réussie entre enseignants. *Actes du 10ème Colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur",* 17-21 juin, Brest, pp. 972-984.

Cook, M.P. (2006) Visual representations in science education: The influence of prior knowledge and cognitive load theory on instructional design principles. *Science Education*, *90 (6)*, 1073−1091, DOI: 10.1002/sce.20164

Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14 (1)*, 133-156, DOI: 10.1080/13639080020028747

Essonnier, N.K. (2018). Etude de la conception collaborative de ressources numériques mathématiques au sein d'une communauté d'intérêt. Education. Université de Lyon. <tel-01868226>

Pourquoi former aux compétences transversales dans les curricula d'ingénieur aujourd'hui ? Tensions, injonctions et leviers d'action

Catherine Adam (coord.),

Ensta Bretagne, laboratoire *Formation et apprentissages professionnels* (UR 7529)
Brest, France, catherine.adam@ensta-bretagne.fr

Résumé

Dans l'enseignement supérieur, les questions relatives à la formation et l'acquisition de compétences dites transversales et des pédagogies à déployer pour cela ne sont pas nouvelles (Rey 1996) et ne cessent de s'accroître (Boancä et Starck 2019). Dans le cadre des formations d'ingénieur, elles semblent d'autant plus centrales qu'elles se situent au carrefour de préoccupations économiques et sociales incontournables aujourd'hui. Outre les exigences du monde professionnel, le développement de ces compétences relève en effet d'enjeux sociétaux majeurs, dont le développement durable (au sens environnemental comme humain et social) dessine les contours (Lemaître, 2019). Notre symposium propose alors de traiter de l'enseignement et de l'évaluation de ces compétences dites « transversales » ou « soft skills » dans les formations d'ingénieur aujourd'hui à l'international en ré-interrogeant les pourquoi, pour quoi, pour qui et comment développer ces compétences en vue d'améliorer les pratiques actuelles et de mieux définir celles à venir. Nous cherchons à percevoir pourquoi ces formations aux compétences transversales, co-construites et co-développées par différents acteurs éducatifs dans un « agir ensemble » sont pensées et développées aujourd'hui, quelles tensions existent et à quelles conditions elles peuvent permettre aux étudiants, futurs ingénieurs, d'agir à leur tour et de co-construire l'avenir de manière socio-située, éthique et responsable. Après un bref état de l'art théorique sur ce questionnement, le propos introductif présentera un état des lieux des questions communes et divergentes que nous nous posons à propos de ces formations en lien avec les contextes (sociaux, économiques et de formation) respectifs. Puis, chacune des communications viendra éclairer un pan de ces interrogations à partir des situations de formation étudiées, dans lesquelles les intervenants exercent pour la plupart. La volonté est ainsi de porter un

regard réflexif sur les pratiques pédagogiques actuelles de nos institutions et les dispositifs mis en place, de repérer des convergences et des divergences, d'identifier des marges de progression et des leviers d'action au niveau macro (les instances éducatives nationales), au niveau méso (les établissements), au niveau micro (les dispositifs et les acteurs-enseignants et étudiants). Au-delà de la complémentarité indéniable d'une approche interdisciplinaire de la question, par des intervenants de profils divers (enseignants-chercheurs, ingénieures et conseillères pédagogiques, doctorantes), traiter ce questionnement en prenant appui sur quatre terrains de recherche différents, dans différents contextes de formation (écoles d'ingénieurs et universités), dans plusieurs domaines de l'ingénierie (construction, génie civil, informatique, management, mécanique, techniques avancées), dans quatre pays francophones différents (Algérie, Belgique, Canada, France) sur trois continents est considérée comme une démarche heuristique. Dans la continuité du projet PHC Maghreb RIIME, il est question de permettre à des chercheurs des pays des Suds et des Nords d'échanger et de collaborer de façon durable sur les questions de formation des ingénieurs. Ce symposium constitue pour notre collectif une étape intermédiaire d'un projet de recherche collaboratif plus vaste avec l'ambition de ré-interroger les processus de formation des ingénieurs aux compétences transversales. Les premiers résultats de nos études appellent un renouvellement des modes de penser et d'agir pour former les futurs ingénieurs, en particulier aux compétences transversales, en accroissant la dimension collaborative, en ré-interrogeant la nécessité et les modalités d'évaluation de ces acquis ainsi que les profils requis et la formation des intervenants dédiés.

Abstract

In higher education, questions regarding training and the acquisition of so-called soft skills and the teaching methods to be used to that end are not new (Rey 1996) and are on the rise (Boancä & Starck 2019). Where engineering education is concerned, they appear to be even more relevant as they lie at the intersection of pressing economic and social concerns today. Beyond the requirements of the business world, the development of such skills has to do with major societal issues, the outlines of which are given by sustainable development (in the environmental, human and social sense) (Lemaître, 2019). Our symposium thus sets out to address the teaching and assessment of these so-called "soft skills" in international engineering education today by looking afresh at the why, for what purpose, for whom and how to develop them with a view to improving

current practices and more effectively defining future practices. We seek to perceive why this soft skills training, jointly designed and developed by different educational stakeholders "acting together", is designed and developed today, what tensions exist and under what conditions it can empower students, future engineers, to take action themselves and jointly shape the future in a socially situated, ethical and responsible way. After a theoretical overview of this subject, the introduction will review the common and diverging questions we are asking ourselves about this training, in connection with the respective contexts (social, economic and educational). Each paper will then shed light on an aspect of these questions on the basis of the educational situations studied, for the most part where the contributors work. The intention is thus to look at the current educational practices of our institutions and the systems set up through an introspective lens and to identify similarities and differences as well as scope for improvement and drivers at the macro (national educational bodies), meso (institutions) and micro (the systems, teaching staff-stakeholders and students) levels. Over and above the undeniable complementary nature of an interdisciplinary approach to the question, by contributors from a range of backgrounds (professors, engineers and educational advisors, PhD students), addressing this subject on the basis of four different research settings, in different training contexts (engineering schools and universities), across various areas of engineering (construction, IT, management, mechanics, advanced techniques), in four different French-speaking countries (Algeria, Belgium, Canada and France) across three continents, is considered to be a heuristic approach. Building on the PHC Maghreb RIIME project, the aim is to give researchers from Southern and Northern countries the opportunity to discuss and work together over the long-term on engineering education questions. For our group, this symposium represents a stepping stone towards a larger collaborative research project, the aim being to reconsider the processes for training engineers in soft skills. The initial findings of our research call for fresh thinking and action where the training of future engineers is concerned, not least in terms of soft skills, by increasing the collaborative dimension and reconsidering the need and methods for assessing these skills as well as the profiles required and training of dedicated staff.

Mots-clés

Politiques et leurs visées/finalités, Programme et déploiement, Recherche collaborative, Formation des ingénieurs, compétences transversales

Dans l'enseignement supérieur, les questions relatives à la formation et l'acquisition de compétences dites transversales et des pédagogies à déployer pour cela, ne sont pas nouvelles (Rey 1996) et ne cessent de s'accroître (Boancä et Starck 2019). Dans le cadre des formations d'ingénieur comme dans d'autres formations professionnelles du supérieur (médecin, architecte, enseignant, etc.), elles semblent d'autant plus centrales qu'elles se situent au carrefour de préoccupations économiques et sociales incontournables aujourd'hui. Outre les exigences du monde professionnel, le développement de ces compétences relève en effet d'enjeux sociétaux majeurs, dont le développement durable (au sens environnemental comme humain et social) dessine désormais les contours (Lemaître, 2019). L'acquisition de ces compétences par les futurs ingénieurs requièrent alors le développement de dispositifs de formation appropriés qui leur permettent tout à la fois d'analyser des situations complexes dans une approche socio-technique des problèmes et de construire leur avenir en ayant la possibilité de correspondre aux attentes et aux valeurs qu'ils veulent porter. En cela, ces dispositifs représentent un des défis majeurs du champ de l'éducation et de la formation au XXI^{ème} siècle.

Notre symposium propose alors de traiter de l'enseignement et de l'évaluation de ces compétences dites « transversales » ou « soft skills » dans les formations d'ingénieur aujourd'hui à l'international en ré-interrogeant les pourquoi, pour quoi, pour qui, comment et quand développer ces compétences en vue d'améliorer les pratiques actuelles et de mieux définir celles à venir. Partant de nos interrogations sur les « pourquoi » (les origines) et « pour quoi » (en termes de finalités visées) nous interrogeons les politiques éducatives collectives et individuelles (aux niveaux macro, méso et micro) de nos institutions, leurs visées et leurs effets sur le développement de nos curricula et des dispositifs que nous étudions. Nous cherchons à percevoir pourquoi ces formations aux compétences transversales, co-construites et co-développées par différents acteurs éducatifs dans un « agir ensemble » sont pensées et développées aujourd'hui, quelles tensions existent et à quelles conditions elles peuvent permettre aux étudiants, futurs ingénieurs, d'agir à leur tour et de co-construire l'avenir de manière socio-située, éthique et responsable. Nos travaux traitent aussi des modalités de cet « agir ensemble » au travers d'analyses qualitatives de dispositifs de formation développés ou en cours de construction dans nos institutions.

1. Compétences transversales et formations humaines des ingénieurs

A côté des savoir-faire spécifiques aux gestes techniques du métier, les compétences transversales recouvrent ce qui dans les environnements professionnels est attendu de la part des ingénieurs en termes de communication, de coopération, de créativité, d'autorité, de prise de décision, de recul critique, de problématisation, etc. Comme en atteste l'histoire des systèmes de formation des ingénieurs depuis leur apparition en Europe, puis en Amérique et ailleurs, ces préoccupations font depuis longtemps l'objet d'enseignements spécifiques en dehors des matières scientifiques et techniques. Ces enseignements, majoritairement issus des sciences humaines et sociales, utilisent des approches assez différentes selon les visées qui leur sont allouées (recul critique par la culture, développement personnel, adaptation socio-professionnelle – insertion professionnelle et employabilité).

Que l'on parle de compétences transversales ou sociales, de savoir-être, de soft skills dans les usages ordinaires en contextes académique et professionnel, nous considérons à ce stade qu'une compétence transversale est un savoir-agir sans ancrage disciplinaire ou professionnel (Tardif et Dubois, 2013) qui traverse les compétences et activités techniques. Du point de vue épistémologique, les compétences transversales *traversent* aussi les champs de la connaissance dans les sciences humaines et sociales, voire dans certains cas les sciences de l'ingénieur. La notion de compétence, elle-même polysémique, correspond à des savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004), faisant l'objet d'un jugement de valeur, d'une valorisation sociale dans un contexte professionnel donné. Cette diversité sémantique et les approches épistémologiques multiples laissent percevoir la complexité de la notion de compétence transversale ou de compétence sociale (Rey, 1996 ; Peyré, 2000). Elles donnent également tout leur intérêt à l'étude des conceptions et des formes de mobilisation en présence dans les établissements de formation d'ingénieur aujourd'hui.

Dans toutes les écoles d'ingénieurs se mènent des luttes de pouvoir pour obtenir ou préserver des heures d'enseignement, pour développer des matières ou des dispositifs, pour installer des positions institutionnelles, par les départements d'enseignement, les postes de permanents, les activités de recherche, etc. Ces luttes de pouvoir, pour légitimes qu'elles soient, conduisent à des jeux d'acteurs qui masquent souvent les véritables enjeux, sur le plan des contenus et des objectifs de formation. C'est particulièrement le cas des SHS qui, dans le contexte d'une école, nécessitent par principe plus d'efforts de légitimation que les sciences de l'ingénieur.

Les tensions, les conflits de valeurs – « dissonances cognitives » et « obstacles socio-cognitifs », et les écarts entre prescriptions externes, objectifs et résultats obtenus en matière de formation des apprenants sont particulièrement perceptibles dans les études présentées. L'identification et la prise en compte de ces éléments guident vers de nécessaires évolutions des pratiques pédagogiques de formation et d'accompagnement des futurs ingénieurs.

2. Regards croisés et co-construction à partir de quatre cas d'étude

Les réflexions menées s'appuient sur les analyses croisées de données collectées sur quatre terrains d'étude spécifiques des formations d'ingénieur à l'international :

- La formation d'ingénieur informatique, agronome et polytechnicien dans 3 écoles d'ingénieur en Algérie,
- La formation d'ingénieur polytechnicien au sein d'une université en Belgique,
- La formation d'ingénieur au Canada,
- La formation d'ingénieur généraliste dans les champs de métiers de haute technologie en France.

Partant de ces cas d'étude, les travaux présentés comportent des analyses de contenu croisées de données nationales et locales, qui seront approfondies pendant le symposium par des comparaisons internationales à partir d'ancrages disciplinaires multiples autour de questions transverses identifiées. Les données collectées sont qualitatives. Les enquêtes menées portent sur des discours (écrits ou oraux), des textes officiels, des curricula et des mises en mots des acteurs de ces formations (responsables de formation et enseignants en Algérie et en Belgique ; étudiants en Algérie et France) Au niveau macro, l'ensemble des contributions a effectué une analyse qualitative des politiques éducatives nationales des pays étudiés et des discours des organismes certificateurs lorsqu'ils existent. Puis, au niveau méso, les curricula des établissements sont analysés afin de repérer comment se diffusent et sont traduites ces préconisations. A ce niveau intermédiaire, la contribution belge étudie notamment l'émergence d'un dispositif de formation dédié aux compétences transversales et s'interroge à propos des leviers d'action pour transformer des injonctions externes en pouvoir d'agir au sein de l'institution. L'étude doctorale québécoise en cours interroge les modalités pédagogiques actuelles et celles à mettre en place pour répondre aux attentes du monde industriel en ce qui a trait aux compétences attendues de l'ingénieur à partir d'une analyse de l'environnement dans lequel se déploient les SHS au sein de la formation d'ingénieur au

Canada. Au niveau micro, l'intervention sur le cas de l'Algérie viendra analyser les écarts et les tensions entre discours institutionnels et discours des responsables de formation, et entre les discours d'enseignants de disciplines différentes freinant ou favorisant le développement et la qualité de ces enseignements. Ces mises en mots des acteurs de la formation ont également servi les analyses en Belgique. L'enquête menée en France vient éclairer la réception et l'interprétation de ces discours par les apprenants, futurs ingénieurs eux-mêmes lorsqu'on les interroge sur leur formation et les effets sur leur acquisition de ces compétences. Des perspectives en découlent pour l'amélioration des dispositifs de formation.

Pour l'ensemble de ces travaux la visée est foncièrement praxéologique. Comme nous y invite la thématique de cette 32ème édition du congrès AIPU, nous cherchons ainsi au travers de l'analyse croisée de nos travaux respectifs à ré-interroger ensemble, à affiner et modifier les grilles habituelles de lecture, mus par l'envie de mieux comprendre, éclairer, accompagner, et faire évoluer ce qui relève à la fois de nos quotidiens et de nos questionnements. Cette recherche à visée applicative réunit donc deux activités celle du comprendre et celle du faire, indissociables selon nous pour répondre aux enjeux sociaux identifiés.

3. Déroulement et modalités envisagées

Notre symposium débutera par un bref état de l'art théorique sur ce questionnement et une cartographie des usages en formation du terme « compétences transversales » et de son homologue anglais « soft skills » dans les pays étudiés. La suite du propos introductif permettra de présenter un état des lieux des questions communes et divergentes que nous nous posons à propos de ces formations en lien avec les contextes (sociaux, économiques et de formation) respectifs pour situer le propos général. Puis, chacune des communications viendra éclairer un pan de ces interrogations à partir des situations de formation étudiées, dans lesquelles les intervenants exercent pour la plupart. La volonté est ainsi de porter un regard réflexif sur les pratiques pédagogiques actuelles de nos institutions et les dispositifs mis en place, de repérer des convergences et des divergences, d'identifier des marges de progression et des leviers d'action au niveau macro (les instances éducatives nationales), au niveau méso (les établissements), au niveau micro (les dispositifs et les acteurs-enseignants et étudiants). Notre discutant accompagnera les échanges sur le principe de la « dispute », au sens philosophique de la controverse constructive, par la mise en évidence de paradoxes, de contradictions et de points de recoupements entre les communications. Les échanges avec le public seront aussi privilégiés à chaque étape afin de nourrir la réflexion collective menée.

4. Notre collectif : agir ensemble pour la recherche et la formation

Au-delà de la complémentarité indéniable d'une approche interdisciplinaire de la question, par des intervenants de profils divers (enseignant.e.s-chercheur.e.s, ingénieures et conseillères pédagogiques, doctorantes), traiter ce questionnement en prenant appui sur quatre terrains de recherche différents, dans différents contextes de formation (écoles d'ingénieurs et universités), dans plusieurs domaines de l'ingénierie (construction, génie civil, informatique, management, mécanique, techniques avancées), dans quatre pays francophones différents (Algérie, Belgique, Canada, France) sur trois continents laisse présager de la richesse de cette démarche réflexive.

Dans la continuité du projet PHC Maghreb RIIME (Recherche sur les Ingénieurs et la formation à l'Innovation au Maghreb face aux enjeux Environnementaux[1]) qui s'est achevé en septembre 2021, il est question de permettre à des chercheurs des pays des Suds et des Nords d'échanger et de collaborer de façon durable sur les questions de formation des ingénieurs. En ce sens, ce symposium constitue pour notre collectif une étape intermédiaire d'un projet de recherche collaboratif plus vaste qui prend la forme d'un groupe de travail pérenne, avec l'ambition de ré-interroger les processus de formation aux compétences transversales et les expériences formatives.

Les premiers résultats de nos études appellent un renouvellement des modes de penser et d'agir pour former les futurs ingénieurs, en particulier aux compétences transversales en accroissant la dimension collaborative. Ils interrogent également sur le besoin ou la non nécessité d'évaluer ces acquis et les modalités pour y parvenir. La question des profils et de la formation des intervenants dédiés constitue un troisième aspect non négligeable.

Réunis en 2019 à l'issue du colloque QPES, nous avions dans l'idée d'« oser agir » à AIPU 2020, la pandémie nous aura permis de maturer ce projet, d'approfondir nos questionnements et analyses au prisme de ce nouvel appel à communication. Nous avons désormais en ligne de mire à moyen terme la rédaction d'un ouvrage collectif et de livrets de recommandations pour nos institutions et les acteurs de ces formations.

[1] https://riime.ensta-bretagne.fr/

Références bibliographiques

Barbier J.-M., Galatanu O. (dir.) (2004). Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? Paris : L'Harmattan.

Boancă I. et Starck S. (2019). Les compétences transversales : un référent pertinent pour la formation ? Recherches en éducation, 37. https://doi.org/10.4000/ree.785.

Lemaître, D. (2019). Training engineers for innovation: Pedagogical initiatives for new challenges. European Journal of Engineering Education, 566-576. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12365

Peyré P. (2000). Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe. Paris : L'Harmattan.

Rey B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.

Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. Revue française de linguistique appliquée, XVIII, 29-45. https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029

Emergence d'un dispositif de formation aux compétences transversales à l'Ecole Polytechnique de Louvain : entre injonctions externes et résistances internes

Myriam Banaï

Ecole Polytechnique de Louvain-la-Neuve, Belgique, myriam.banai@uclouvain.be

Delphine Ducarme

Ecole Polytechnique de Louvain-la-Neuve, Belgique, delphine.ducarme@uclouvain.be

1. Contexte de l'émergence d'un dispositif de formation aux compétences transversales

Dans une démarche de certification de la qualité de ses programmes, l'Ecole Polytechnique de Louvain (EPL) est évaluée tous les cinq ans par la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) et l'Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES). En résultent, un certain nombre de recommandations qui invite l'EPL à :

- Rendre le stage obligatoire dans son cursus ;
- Renforcer la connaissance des étudiants aux fonctionnement du monde professionnel;
- Former davantage les étudiants aux compétences transversales.

Malgré ces recommandations, l'EPL décide en 2018, après la consultation des parties prenantes internes, de conserver le statut optionnel du stage et ce pour deux raisons principales :

- Il existe au sein des programmes de master, une diversité de dispositifs optionnels, offrant la possibilité d'être exposer soit à un projet industriel, soit à un enseignement dispensé par un professionnel venant de l'entreprise, ou encore à des programmes spécifiques de formations aux compétences transversales (classes d'innovation, formation tuteur, ingénieux sud...) ;
- L'obligation d'un stage dans le programme de master diminue le nombre de crédits alloués aux cours techniques.

Comment, dans ce contexte, s'assurer d'une certaine harmonisation en termes de formation aux compétences transversales que de connaissance du monde professionnel sans appauvrir la formation technique proposée ? Ces questionnements ont mené à la création d'un groupe de travail intitulé « stages et interactions entreprise » mandaté par le bureau (instance décisionnelle de la faculté) et qui a pour objectif : « d'outiller tous nos étudiants pour qu'ils deviennent des ingénieurs compétents au sein des entreprises et de la société, conscients des impacts de leur pratique, capables de développer une vision professionnelle et éthique. »

L'outil envisagé est d'emblée identifié sous la forme d'un « portfolio » permettant aux étudiants de recueillir les traces d'expériences académiques et extra-académiques renforçant leurs connaissances du monde professionnel, mais également le développement de leurs compétences transversales.

Dès 2019, le développement de ce nouveau dispositif bénéficie d'un financement institutionnel de deux ans, de la part de l'université, au travers d'un Fond de Développement Pédagogique (FDP). Celui-ci est alloué à l'engagement de ressources internes à l'EPL mandatées pour concevoir et scénariser les activités pédagogiques.

En mai 2020, le dispositif d'apprentissage obligatoire de 2ECTS pour tous les étudiants de masters intitulé « travail d'intégration professionnelle » (TIP) est voté au sein des instances décisionnelles de la faculté pour un démarrage en septembre 2021. Celui-ci s'organise, au travers de plusieurs types d'activités :

- Des ateliers obligatoires visant à développer une posture réflexive ;
- Des séminaires optionnels de formation aux compétences transversales - conçus comme une « boite à outils » mise à disposition des étudiants pour soutenir leurs apprentissages académiques et leur intégration professionnelle future ;
- Un portfolio, conçu comme un outil d'intégration mis à disposition des étudiants afin de collecter et analyser les expériences qui pourront alimenter leur vision de leur futur professionnel.

Aux termes de cette unité d'enseignement, les étudiant.e.s devront être capables de/d' :

- Identifier leurs compétences transversales afin de s'orienter ;
- Collecter et analyser des expériences utiles à la compréhension du monde socio-économique ;
- Positionner leur pratique dans une approche systémique et faire des choix en tant qu'acteur socialement responsable.

De la sorte, l'EPL tend à répondre à l'objectif de proposer à tous ses étudiants, malgré la diversité de leurs programmes, d'être exposés aux compétences utiles lors de leur entrée au sein du monde professionnel.

2. Cadre conceptuel

Pour analyser l'émergence du dispositif mis en place à l'école Polytechnique de Louvain visant au développement de compétences transversales, il nous faut au préalable définir ce que nous entendons par « compétence ». Nous considérons comme Tardif et Dubois (2013), qu'une compétence est un savoir-agir et qu'elle est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel. Travail en équipe, communication écrite et orale, éthique sont par exemple les compétences transversales énoncées dans le référentiel de compétences de l'EPL.

Alors que l'université, et encore plus spécifiquement la formation des ingénieurs est dans son identité un lieu qui forme des « experts disciplinaires », les questions qui ont menés à cette analyse sont celles du pourquoi et du comment ? Sans tomber dans l'éternel débat sur les rapports entre le monde du travail et la culture universitaire, il nous semble en effet intéressant de s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'université est amenée aujourd'hui à former ses étudiants aux compétences transversales. Et comment, si elle prend la décision de le faire, elle peut favoriser, ou non, l'émergence d'un dispositif de ce type.

Pour ce faire, nous utiliserons l'approche des environnements capacitants appliquée à l'organisation (Arnoud et Falzon, 2013). Nous nous interrogerons dans un premier temps sur les *capacités* existantes au sein des structures organisationnelles : quelles sont les *marges de manœuvre* au sein de l'institution lorsqu'elle est soumise à des tensions entre des injonctions externes et des conflits de valeurs qui opèrent en internes ?

Nous explorerons ensuite, au travers de notre étude de cas, les *facteurs de conversions* permettant l'émergence d'un dispositif de formation aux compétences transversales. Quels sont les leviers pour transformer des injonctions externes en *pouvoir d'agir* au sein de l'institution ? Quels sont les *choix* qui sont posés implicitement et explicitement pour permettre le déploiement de l'activité ?

3. Analyse de cas

On le constate dans les prémisses du projet, le cours « travail d'insertion professionnelle » nait d'une demande paradoxale : d'une part, la volonté de la part du corps académique de

limiter les cours « non-disciplinaires », par crainte d'appauvrir la formation techniques et scientifiques du programme. Et d'autre part, la conscience que pour maintenir la reconnaissance extérieure de la qualité de ce programme, les recommandations émises de la part des organismes d'accréditation (CTI et AEQES) doivent être prises en compte.

Cette « dissonance cognitive » entre le dictat des politiques externes et les valeurs identitaires universitaires, a généré, tout au long du processus de création du dispositif, des réactions vives, pour ne pas dire violentes… Il nous semble dès lors intéressant de s'interroger sur les sources de cette polarisation. Car il nous paraît aujourd'hui évident, qu'au-delà d'un simple dispositif pédagogique, le développement du TIP questionne la mission universitaire et touche à la représentation de ses valeurs.

L'inexorable résistance à l'instrumentalisation des savoirs

Pour analyser le « pourquoi » de l'émergence de ce dispositif de formation, il est important de souligner le rôle qu'ont joué les consultations externes dans ce processus : au-delà des recommandations/injonctions répétées de la CTI, les enquêtes diplômées mais aussi les organes de consultations du monde professionnel (organisées au travers de l'advisory board et comités consultatifs de la profession) incitent tous à renforcer la formation de l'EPL aux compétences transversales et à améliorer la connaissance du monde de l'entreprise des diplômés.

Plus généralement, cette pression sur le système universitaire pour aller vers plus d'employabilité se retrouve dans le discours des politiques nationales et européennes. Désormais, comme le souligne De Meulemeester (2009), « on est arrivé en Europe à un système où l'université nouvelle est instrumentalisée par le pouvoir politique pour atteindre des objectifs de politique économique (économie de la connaissance ; innovation ; employabilité) et sociale (égalité des chances…). » Au-delà des considérations idéologiques, ces injonctions politiques posent également la question suivante : bien que l'université ne puisse pas se désincarner de ce que l'étudiant sera capable de faire grâce aux connaissances au sein de la société, peut-on pour autant réduire la connaissance à une visée utilitariste ?

Cette question laisse clairement entrevoir un conflit de valeurs implicite entre le système économique et le paradigme universitaire. C'est ce conflit qui s'est immiscé, implicitement dans les discours des académiques, dans tout le processus de l'implémentation du TIP. Au-delà du dispositif, il nous semble aujourd'hui évident que les oppositions (parfois violentes) rencontrés étaient représentatives de cette résistance du système universitaire face à ce qu'elle

interprète comme une tentative d'instrumentalisation au profit de la rentabilité économique. Implicitement, cette ingérence politique est ressentie par les enseignants-chercheurs comme une menace à la « sacro-sainte » liberté académique, considérée comme essentielle à la mission d'enseignement et de la recherche.

Connaissances vs compétences : l'éternel débat

A ces considérations individuelles s'ajoutent la question de la légitimité de ce type de dispositif au sein d'un programme universitaire. Symboliquement, l'université reste un lieu de création de savoirs. En Belgique plus qu'ailleurs, l'enseignement est organisé par et pour la recherche. Et force est de constater que les « soft-skills », ces « compétences molles », restent implicitement inférieures aux « hard-skills », ces savoirs dit disciplinaires.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de compétences transversales, il est intéressant de constater qu'il existe au sein même du corps académique à l'EPL, un (sentiment de) manque de légitimité : les enseignants ne se sentant eux-mêmes pas formés, comment pourraient-ils les enseigner ? De plus, il est notable que l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs (dont la majorité n'a jamais quitté le contexte académique) reste assez éloignée de l'identité professionnelle de la majorité de ses diplômés (que l'on retrouve surtout dans les secteurs de l'industrie). Ce faisant, le corps académique est également peu exposé aux compétences utiles et recherchées sur le marché du travail.

La posture éthique, une compétence au « super pouvoir » ?

Au milieu de ces réticences et résistances multiples, il existe cependant une compétence transversale qui fait systématiquement l'unanimité au sein du corps académique : l'éthique, définie dans le TIP comme la capacité de « faire des choix socialement responsable ». Comme le relève Chauvigné et Coulet (2010) au sujet de l'instrumentalisation des savoirs : « certains voient dans cette filiation un assujettissement de l'éducation aux intérêts économiques, au détriment d'une formation plus ouverte, critique, humaniste, citoyenne. » Sans nier l'importance de la compétence éthique, on est en mesure de se demander si cette (surprenante) unanimité n'est pas également, une autre manière pour le corps académique d'exprimer son opposition au modèle économique dominant ? Il est certain aujourd'hui, que quel qu'en soit la raison, la finalité éthique et plus largement l'esprit critique visée par le dispositif a permis de créer une forme de consensus sur la légitimité du dispositif. Un consensus qu'il a été indispensable de créer au travers d'un processus de concertation régulier qui a constitué l'essentiel de l'énergie déployée.

Un processus de concertation indispensable

Dans ce contexte incertain, l'un des leviers principaux à l'émergence du dispositif a consisté à consulter toutes les parties prenantes et ce à chaque étape du processus, afin de faire émerger un champ des possibles. Le développement pédagogique alloué par l'institution, au travers du FDP a dès lors été essentiellement utilisé à l'accompagnement et la gestion du changement. En effet, les différentes consultations des parties prenantes (internes au travers des commissions de programmes et externes, au travers des comités de consultation de la profession et de l'Advisory Board), les processus d'adhésion et de communication au sein des différents organes décisionnels ont constitué l'essentiel du temps de travail.

Equipe pluridisciplinaires

Etant une unité d'enseignement obligatoire, le dispositif prévoit de former et d'encadrer plus de 400 étudiants par an. Et bien que ces contraintes aient été identifiées dès le départ, lors de la concrétisation du dispositif, la question de la pérennité des ressources devient un véritable point de frein au projet. Comme le dispositif a pour objectif l'insertion professionnelle, l'idée initiale était de faire appel à un panel de professionnels extérieurs.

Cependant dès lors que le dispositif est intégré au programme, l'approche envisagée pour l'encadrement est de se limiter à la procédure « classique », c'est-à-dire nommer en interne des académiques en charge qui dispenseront l'enseignement. Mais dans ce cadre, l'apprentissage dispensé par un enseignant chercheur spécialiste d'une tout autre discipline a-t-il un sens ? Quel sens donner à une unité d'enseignement qui vise à développer les connaissances du monde de l'entreprise qui ne fait pas appel à des professionnels extérieurs à l'université ?

En outre, il est intéressant de noter que même au sein d'une université complète comme l'UCLouvain, l'organisation structurelle par secteur (des sciences et technologies dans notre cas), et par faculté (tant au sein de ses programmes/contenus qu'au niveau de sa politique de ressources humaines) n'encourage pas des approches pluridisciplinaires que demandent le développement des compétences transversales.

Aux vues des contraintes structurelles et pédagogiques, le bureau de faculté opère un choix stratégique : il statue pour l'engagement d'une équipe pluridisciplinaire. Aux côtés des deux académiques ingénieurs, deux personnes non-académiques internes à l'EPL, une conseillère pédagogique et une conseillère en insertion professionnelle, sont désignés pour dispenser l'enseignement. Inutile de préciser que ce choix inhabituel, constitue un changement

important qui vient bousculer et questionner le cadre défini par l'institution, celui de permettre à des personnes internes non-académiques d'encadrer et d'évaluer un enseignement.

L'évaluation impossible ?

« Peut-on véritablement évaluer des compétences qui ne sont pas disciplinaires ? » Cette question, lancinante, est revenue à chaque étape du processus de validation, et a constitué l'un des principaux obstacles à la mise en œuvre du projet TIP. Dans un système universitaire encore majoritairement imprégnée par une logique de certification quantitative des connaissances, les compétences transversales transgressent les normes. « Dans l'évaluation des compétences, il est fréquent que le jugement évaluatif par rapport au développement d'une compétence soit exprimé d'une façon qualitative plutôt que quantitative. Bien que ce ne soit pas une règle absolue, cette orientation est plus cohérente compte tenu de la logique du développement des compétences. » (Tardif et Dubois, 2013)

Cette approche qualitative de l'évaluation (retour individuel et en situation, de manière progressive, sur le long terme) est d'emblée considérée comme irréaliste pour notre dispositif au vu du nombre d'étudiants concernés (400/an). Il est dès lors décidé de ne pas évaluer formellement les compétences transversales, mais bien d'évaluer la posture réflexive des étudiants sur celles-ci (Rege Colet et Rovero, 2015).

Dans ce cadre, il a été décidé de concevoir l'évaluation continue formative au travers d'un système de peer-review portant sur des productions individuelles à accumuler sous forme de badges. L'évaluation finale certificative constitue en un retour réflexif sur le trajet de l'étudiants dans le développement de ses compétences transversales et sa vision de son avenir professionnelle.

4. Conclusion

Dans un contexte d'émergence des dispositifs de formation aux compétences transversales, le concept d'environnement capacitant nous conduit à caractériser les capacités potentielles des universités à accueillir un dispositif visant le développement des compétences transversales. On constate que la structure institutionnelle a la volonté de rester fidèle à une certaine tradition en termes de mission et de qualité de l'enseignement. Les croyances limitantes sous-jacentes à la tradition (la liberté académique, la peur de l'instrumentalisation des savoirs, l'évaluation certificative, etc.) constituent des obstacles aux champs des possibles (en termes de développement de savoir-agir). Quant aux facteurs de conversion externes (CTI – retour

des industriels) et internes (processus de concertation, équipe pluridisciplinaire, évaluation qualitative, l'éthique), ils constituent des leviers pour la réalisation du dispositif.

Au final, notre analyse fait état d'un conflit de valeurs qui se manifeste au travers d'injonctions internes et externes. Un jeu de pouvoir, basée sur une opposition idéologique, qui laisse au final, selon nous, peu de place à la véritable question, celle des besoins des étudiants, du développement de leurs compétences et de leur futur épanouissement professionnel. Car à l'aune du dispositif récemment déployé, nous nous interrogeons surtout sur le différentiel pouvant être observé entre l'intention pédagogique initiale et la réalité du dispositif qui émerge. Permettra-t-il de développer de nouvelles capacités chez les étudiants ? Seront-ils en mesure de convertir les ressources mises à leur disposition (le dispositif) en pouvoir agir (compétences) ?

Références bibliographiques

Chauvigné, C. et Coulet, J.C. (2010), L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie*, 172. http://journals.openedition.org/rfp/2169

De Meulemeester, JL (2011)**.** Quels modèles d'université pour quel type de motivation des acteurs ? Une vue évolutionniste. *Pyramides*, *21*. http://journals.openedition.org/pyramides/804

Fernagu Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. Dans : E. Bourgeois, Apprendre au travail (pp. 201-213). Presses Universitaires de France.

Rege Colet, N. et Rovero, P. R. (2015b). Explorer les apports de la pratique réflexive. Dans N. Rege Colet et D. Berthiaume (dir.), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : se développer au titre d'enseignant (111-128). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.

Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée, XVIII, 29-45*. https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029

Compétences transversales : adéquation entre les attentes du monde industriel et les formations de l'ingénieur au Canada

Mylène CHALIFOUX et Christiane PAPINEAU

École de technologie supérieure, Montréal, Canada

Christiane.Papineau@etsmtl.ca

Mylene.Chalifoux.1@ens.etsmtl.ca

Introduction

L'ingénierie est depuis toujours un domaine fondé sur des connaissances scientifiques et des compétences techniques poussées, mais les nouvelles fonctions que les ingénieurs sont appelés à occuper au 21e siècle exigent qu'ils développent davantage des compétences dites transversales pour être en mesure d'affronter les défis sociétaux auxquels ils feront face dans les décennies à venir (Sonntag et al., 2015). Pour ce faire, nous devons en tant que société mettre l'accent sur le perfectionnement des compétences humaines, et plus spécifiquement des compétences dites sociales, et voir à les intégrer dans les institutions académiques pour assurer la réussite des diplômés sur le marché du travail de demain (Motschnig-Pitrik, 2006). Cette évolution requiert ainsi une adaptation des pratiques en termes d'enseignement et l'apport de nouvelles méthodes pédagogiques contributives au développement des compétences humaines et sociales du futur ingénieur.

Or, plusieurs auteurs s'entendent à l'effet que la formation des ingénieurs, une formation à visée professionnalisante, devrait comporter des enseignements qui relèvent des sciences humaines et sociales (SHS) puisqu'elles contribuent à construire l'identité professionnelle des futurs ingénieurs et les préparent non seulement à leurs responsabilités sociales dans le cadre de leur travail, mais aussi dans la société en général (Gardelle, 2017; Sonntag et al., 2015). Pourtant, malgré la reconnaissance de l'importance de ces compétences ainsi que la volonté affirmée de les intégrer au parcours universitaire, les attentes du marché ne sont toujours pas comblées. Une étude récemment réalisée au sein de l'industrie de la construction au Québec et portant sur les compétences essentielles requises des gestionnaires de projets de construction révèle qu'il existe un écart important entre ce qui est souhaité en termes de développement des compétences humaines et sociales et ce qui est réellement développé chez les étudiants en

génie à l'issue de leur formation (Papineau, 2018). Dès lors, comment réduire l'écart entre les compétences attendues des ingénieurs et celles réellement développées chez les étudiants en génie au Canada?

Certes, l'évolution de la profession d'ingénieur met en exergue l'importance des compétences non techniques chez ces professionnels. Cependant, les SHS, souvent considérées comme supplétives et rarement comme des savoirs essentiels à la professionnalisation des ingénieurs, sont perçues par les écoles comme des matières non indispensables, ou au mieux, complémentaires (Gardelle, 2017). Alors que plusieurs questions restent encore ouvertes à l'heure actuelle au Québec quant aux assises scientifiques des cours en sciences humaines et sociales dans les programmes en génie, il apparait ainsi important de mieux comprendre pourquoi et comment se déploient les enseignements de SHS au sein de la formation par le biais de plusieurs niveaux d'analyse : macro (préconisations des organismes d'accréditation), méso (déploiements dans les curricula des institutions) et micro (réceptions du point de vue des enseignants et apprenants).

Les organismes d'accréditation

Au Canada, les compétences non techniques occupent une place importante au niveau des exigences requises des diplômés d'un programme en génie. Le Bureau canadien d'agrément des programmes de génie (BCAPG) réglemente et accrédite les programmes universitaires en génie depuis 1935. Ces normes ont pour objectif d'assurer la qualité de l'enseignement du génie et le développement des compétences des étudiants au regard des enjeux sociaux du moment. Depuis 2015, le BCAPG évalue ces domaines de connaissances au sein des programmes de génie et s'assure de la mise en place d'un processus de formation continue à cet effet.

À ce jour, « le BCAPG identifie dans son référentiel un nombre de « qualités » humaines et sociales plus important comparativement aux qualités techniques et scientifiques que l'ingénieur doit maîtriser dans le cadre de sa profession » (Sonntag et al., 2015). L'Ordre des ingénieurs du Québec (OIQ) s'est également positionné en faveur des cours de sciences humaines et sociales dans les programmes de génie lors de la publication, en 2011, d'un nouveau référentiel des qualités attendues de l'ingénieur qui implique plusieurs compétences non techniques. Or, bien que les organismes d'accréditation tels que le BCAPG et l'OIQ reconnaissent l'importance des compétences humaines et sociales à tous les niveaux, les

efforts déployés à les développer durant la formation universitaire ne semblent pas donner les résultats escomptés.

Les institutions

Au Canada, chaque établissement a le mandat de comprendre et d'interpréter les exigences du BCAPG et d'établir les indicateurs et les moyens pour les satisfaire. Les moyens, ce sont les méthodes d'apprentissage, la pédagogie, les projets intégrés au programme, les contenus de cours, etc. L'établissement est donc libre d'adopter les indicateurs qu'il juge appropriés pour évaluer les qualités exigées et s'assurer que les étudiants ont développé les compétences ciblées au terme de leur formation. Par conséquent, ce niveau d'intervention pourrait offrir une opportunité d'intégration d'innovations pédagogiques au sein de la formation de l'ingénieur.

Les enseignants et les apprenants

Les compétences non techniques étant souvent plus difficiles à évaluer, l'intégration de celles-ci aux programmes, et plus spécifiquement dans le cadre des cours, s'avère une tâche ardue. Ceci s'explique en grande partie par le fait que la très grande majorité du corps enseignant dans les universités de génie est issue d'une formation technique spécialisée et ne détient que très rarement une formation en pédagogie. Ces enseignants peuvent, dès lors, être moins sensibilisés à l'importance de développer des compétences transversales dans le cadre de leurs cours. Ceci peut également influencer le choix des méthodes d'apprentissage et la façon de les déployer, car étant libres d'adopter une posture qui leur est propre, ils auront davantage recours aux méthodes pédagogiques qui leur apparaissent les plus appropriées, sans compter que les contenus de nature technique demeurent encore à ce jour, largement priorisés dans les programmes de formation. L'intégration d'aspects relevant des SHS dans le cadre des cours reposerait donc uniquement sur l'intérêt de l'enseignant, sa volonté et son aisance à le faire.

En résumé, on constate qu'au niveau macro les paramètres encadrant le développement des compétences humaines et sociales semblent établis, que les processus sont déjà bien en place et que les organismes d'accréditation sont conscients de l'importance des compétences non techniques dans la profession d'ingénieur et conséquemment, les ont grandement considérées dans leur référentiel. Ceci nous amène à penser que l'atteinte des cibles liées au développement de ces compétences passent davantage par les institutions et les enseignants,

des éléments déterminants dans la visée de changement auquel on aspire pour notre système éducationnel.

La transformation de l'université de demain

L'évolution des idées en ce qui concerne l'éducation, et plus spécifiquement celles relatives aux compétences à développer pour performer dans la société de demain, amène à repenser les programmes d'enseignement actuels en génie. Pour ce faire, nous devons orienter nos efforts vers l'innovation pédagogique. Les stratégies à mettre en place pour qu'une innovation trouve sa place dans un programme de formation et les aspects à considérer lorsque l'on désire amorcer des changements pédagogiques au sein d'une institution sont nombreux. Lorsque l'on tend à implanter une innovation pédagogique, la discipline dans laquelle celle-ci s'insère joue un grand rôle. L'engagement des étudiants est également un élément déterminant à prendre en compte. Ce deuxième aspect ne doit toutefois pas mener à sous-estimer la notion de culture institutionnelle qui, elle aussi, sera appelée à jouer un rôle significatif dans le déploiement ou le non déploiement d'une innovation au sein des formations (Bédard et Béchard, 2009). C'est donc par le biais de ces trois portes d'entrée et plusieurs autres facteurs institutionnels tels que la valorisation de la pédagogie à travers l'institution, la reconnaissance des pairs et des décideurs, des plans d'action et des valeurs institutionnelles alignés, l'appui des organismes d'accréditation, la disponibilité des ressources humaines et financières nécessaires que l'innovation pédagogique pourrait s'introduire dans le curriculum. Il apparaît évident que sans la présence de ces facteurs favorables, il pourrait s'avérer difficile d'entamer un mouvement de changement et de convaincre l'institution d'innover dans un programme de formation, surtout dans le cas d'une discipline dite traditionnelle telle que le génie.

Dans cette volonté d'adapter les pratiques et d'amener de nouvelles méthodes pédagogiques, il s'avère primordial de bien connaître cette entité complexe. C'est donc à partir d'une analyse de l'environnement dans lequel se déploient les SHS au sein de la formation d'ingénieur au Canada à savoir, les préconisations des organismes d'accréditation, les déploiements dans les curricula des institutions et les réceptions du point de vue des enseignants et des apprenants qu'une recherche doctorale visant à évaluer, entre autres, l'impact de diverses interventions pédagogiques sur le développement des compétences humaines et sociales chez l'étudiant en génie est en voie de réalisation. Cette première étape devrait permettre ensuite d'identifier les types d'intervention pédagogique les plus pertinents pour favoriser le développement des

compétences humaines et sociales chez l'étudiant en génie. La stratégie de développement des compétences humaines et sociales qui en découlera ainsi que les dispositifs pédagogiques nécessaires pour la mettre en œuvre pourront par la suite être intégrés dans les programmes de génie à l'échelle nationale. La réflexion curriculaire présentée dans cette communication est ainsi un point central d'aide à la redéfinition des orientations que devraient prendre les innovations pédagogiques dans un cursus universitaire si l'on veut repenser l'ensemble du parcours de formation.

Conclusion

L'importance accordée au développement de l'humain dans la société de demain est devenue un incontournable. Tenir compte du contexte de la réalité étudiante tout en considérant l'étudiant au centre des préoccupations dans le processus d'amélioration des programmes d'enseignement s'avérera crucial pour développer les compétences du 21e siècle (Bédard et Béchard, 2009). C'est ainsi que, fondée sur l'étudiant et sur les nouvelles façons d'apprendre, la stratégie de développement des compétences humaines et sociales devra s'appuyer sur des méthodes pédagogiques adaptées au contexte sociétal et organisationnel tout en s'inscrivant dans les nouvelles tendances en matière de développement pédagogique. A l'appui des premiers résultats de la recherche en cours, ce serait par le biais de changements au niveau des approches, notamment par l'intégration d'innovations pédagogiques, que de réelles améliorations pourraient être constatées au terme de la formation des futurs professionnels. Cela passera sans nul doute également par un changement et une redéfinition du rôle et de la fonction que sera appelé à jouer l'enseignant. Ce dernier sera, certes, toujours présent pour transmettre des savoirs, mais il jouera également sans doute les rôles de coordonnateur de connaissances, de guide, de mentor, d'innovateur et de compilateur d'outils d'apprentissage tout en accompagnant l'étudiant dans la construction de sa personne ainsi que le développement de son identité professionnelle (Scott, 2015b).

Références bibliographiques

Bédard, D., & Béchard, J. P. (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Apprendre.

Gardelle, L. (2017). L'introduction des Sciences humaines et sociales dans les formations d'ingénieurs. Des questions en débat en Algérie et au Maroc. Esprit Critique: Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales, 26(1), pp-104-118.

Motschnig-Pitrik, R. (2006, October). Two technology-enhanced courses aimed at developing interpersonal attitudes and soft skills in project management. In European Conference on Technology Enhanced Learning (pp. 331-346). Springer, Berlin, Heidelberg.

Papineau, C. (2018). Les compétences essentielles requises des gestionnaires de projets de construction au Québec (Thèse de doctorat, École de technologie supérieure).

Sonntag, M., Gitzhofer, F., & Lejeune, M. (2015). La place de la recherche en sciences humaines, sociales et économiques dans les écoles d'ingénieurs. Revue Phronesis, 4(2).

La formation aux compétences transversales dans les écoles d'ingénieurs algériennes

Lydia DJENNADI

Doctorante en cotutelle ENSM (Algérie) / CNAM Paris (France), laboratoires CREAD/ FOAP, Alger / Brest, Algérie / France, Djennadi.lydia@gmail.com

1. Introduction

Les ingénieurs sont considérés dans les discours ordinaires comme les bâtisseurs du monde moderne et contemporain. Ils contribuent par leurs interventions à façonner le monde de demain. Leur métier consiste à résoudre des problèmes technologiques et techniques complexes. Toutefois, l'ingénieur peut aussi être chef de projet, responsable d'équipe, manager, dirigeant d'entreprise, etc. De ce point de vue, il devrait savoir communiquer, prendre des décisions, convaincre, innover, vendre ses projets, … Ainsi, à l'instar de ce que décrit Denis Lemaitre (2009), « leur métier est très riche et mêle des connaissances spécifiques et des activités pratiques issues de plusieurs domaines différents » (p.2). L''ingénieur est désormais vu comme un innovateur responsable qui saura répondre aux besoins de la population et faire face aux grands défis contemporains (Cardona Gil et al., 2018). Même si tous les ingénieurs ne développent pas forcément de nouveaux produits ou services (innovation radicale ou de rupture), leur métier « est indissociable de la production de nouveaux concepts techniques ou organisationnels qui marquent l'avancée » de la science ou de la société (Hatchuel, 2020). Il s'agit alors d'innovation incrémentale. Cependant, plusieurs études sur le terrain algérien montrent que les formations d'ingénieurs ne sont pas vraiment adaptées à ces besoins du monde socio-économique. De plus, Mohamed Benguerna (2011) souligne que la logique sociétale n'existe pas dans ces offres de formation, malgré la présence de cours de sciences humaines et sociales qui sont « sous ossature technico-scientifique ».

Notre travail de recherche vise à comprendre les objectifs recherchés à travers l'enseignement des compétences transversales dans les curricula des ingénieurs aujourd'hui en Algérie. Existe-il des tensions dans les écoles entre les attentes des enseignants et des responsables pédagogiques, ou entre le monde académique et le monde professionnel, ou bien agissent - ils de concert pour former les étudiants aux compétences transversales attendues avec les mêmes visées ? Y- a- il des injonctions externes et internes et comment sont- elles traduites dans les

curricula? Enfin comment améliorer la formation aux compétences transversales dans les écoles d'ingénieurs en fonction des finalités escomptées?

Cette étude qui s'inscrit dans la sociologie du curriculum, est basée sur une enquête qualitative menée entre 2018 et 2020. Elle est constituée de l'analyse des curricula de trois écoles d'ingénieurs algériennes : l'École Nationale Polytechnique (ENP), l'École Nationale Supérieure d'Informatique (ESI) et l'École Nationale Supérieure Agronomique (ENSA) et d'une campagne de 24 entretiens menés avec des enseignants et des responsables pédagogiques. Elle a été effectuée dans le cadre d'une thèse consacrée aux curricula des écoles d'ingénieurs en Algérie face aux enjeux environnementaux[2].

Après une rapide contextualisation de la situation socio-économique au niveau macro-sociologique et une analyse approfondie de la formation aux compétences transversales dans les écoles d'ingénieurs en Algérie au niveau méso, au travers de cette communication nous proposerons quelques pistes pour améliorer cette formation et attirer l'attention des élèves ingénieurs sur l'importance des unités d'enseignement dédiées à l''appropriation de ces compétences transversales.

1. Contexte

Le système de l'enseignement supérieur en Algérie est confronté à de nombreux défis. Parmi eux, la mise en adéquation de la formation supérieure aux besoins de l'emploi. Pour y faire face, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) a fixé trois objectifs, la restructuration à travers les différentes réformes engagées telles que l'adoption du système LMD, la professionnalisation à travers la création de liens avec le monde socio-économique et l'excellence à travers les pôles d'excellence qui forment des ingénieurs, des managers et des cadres supérieurs de haut niveau. Il a également annoncé en parallèle un certain nombre de mesures spécifiques comme l'accélération de la formation des formateurs.

[2] DJENNADI Lydia, thèse inscrite dans le projet RIIME (Recherche sur les Ingénieurs et la formation à l'Innovation au Maghreb face aux enjeux Environnementaux), projet financé par la coopération multilatérale française, marocaine, algérienne et tunisienne pour 3 ans (janvier 2018 à décembre 2021)

Selon Djamal Boukezzata (2016)[3], directeur de la formation supérieure au MESRS, le système de l'enseignement supérieur se prépare également, à faire face aux nouveaux défis en mettant à jour les formations de demain. L'objectif de ces formations selon le même responsable, est de développer les compétences transversales et de former un étudiant responsable, leader et entrepreneur. Ces ajustements seront axés sur les préoccupations de l'environnement socioéconomique à travers le développement de parcours de formation individualisés et de stages en entreprise ; la création de passerelles entre les universités et les entreprises et le renforcement de la mobilité nationale et internationale.

D'après « le décret exécutif n 16-176 fixant le statut type de l'école supérieure », parmi les missions de l'école supérieure en Algérie, il est indiqué la nécessité de : « la formation de cadres hautement qualifiés, l'introduction de l'entreprenariat et de l'innovation », ce qui requiert le développement de compétences dites « transversales ». L'acquisition de ces compétences permet à l'apprenant le développement d'apprentissages généraux qui lui permettent de s'adapter à différents contextes, situations et transformations (Tardif & Dubois, 2013). Parmi les compétences transversales, on trouve : la capacité à prendre des décision, la capacité à agir dans des environnements complexes, etc.

2. La formation aux compétences transversales dans les écoles d'ingénieurs en Algérie

Le système éducatif algérien et notamment le système de formation d'ingénieurs s'inspire du système français comme tous les pays historiquement liés à la colonisation française. Actuellement, la formation des ingénieurs en Algérie est exclusivement assurée par les écoles d'ingénieurs qui sont les seuls établissements habilités à cet effet. Cette recherche s'appuie sur l'étude de trois écoles d'ingénieurs algériennes : l'ENP, l'ESI et l'ENSA qui sont des écoles renommées en Algérie, auxquelles les étudiants accèdent via des classes préparatoires intégrées.

Les offres de formation des écoles d'ingénieurs en Algérie ne sont pas accréditées par des organismes externes tels que la CTI, l'ABET, … mais sont validées par le MESRS. Les recommandations externes émanent ainsi uniquement du MESRS. De manière générale, les

[3] http://www.fce.dz/wp-content/uploads/2016/11/enseignement-superieur-environnement-socio-economique-et-dispositif-lmd.pdf

unités d'enseignement technique fondamentales ne changent que très peu dans le temps. Concernant les unités d'enseignement transversales, l'origine de l'introduction d'une nouvelle matière relève a priori toujours d'une volonté propre, ce qui est confirmé par l'analyse des entretiens menés sur le terrain. Chaque enseignant garde l'œil sur ce qui se fait dans les pays développés et surtout dans les pays où il a fait ses études supérieures. Il actualise et propose de nouvelles choses sur la base de la veille réalisée.

Dans les trois écoles de notre cas d'étude, les entretiens révèlent que des tensions existent lors des réunions de revue des programmes, en particulier entre les enseignants des sciences techniques et les enseignants des sciences humaines et sociales. Certains ne perçoivent pas l'importance de l'introduction de ces matières dans le cursus d'ingénieur et n'acceptent pas que le volume horaire de leurs enseignements soit baissé au profit de ces dernières.

Ces écoles proposent des unités d'enseignement qui visent le développement de compétences transversales telles que : la gestion des entreprises et le développement durable, la normalisation, l'anglais, les techniques de rédaction et de communication, l'initiation à l'entreprenariat, etc. Cependant, cela s'effectue avec un faible pourcentage horaire à l'exception de quelques spécialités.

De plus, les écoles essayent de renforcer le lien avec le monde socio-économique en signant des conventions avec différents organismes qui permettent aux étudiants d'effectuer leur stage pratique. Ce dernier est obligatoire pour tous les élèves de l'ENP et de l'ESI mais pas pour les élèves de l'ENSA qui selon leur spécialité effectuent soit des visites d'entreprises ou des sorties pédagogiques. En théorie, ces activités formatives en contexte professionnel visent l'ouverture sur le monde industriel et le contact direct avec la réalité de la profession. En pratique, les enseignants déclarent que les entreprises n'affectent pas de vraies tâches à réaliser aux étudiants. Ainsi, ces stages constituent uniquement des stages d'observation pour la plupart des futurs ingénieurs. Les écoles et les entreprises ne collaborent pas véritablement à ce niveau, dans un « agir ensemble » pour proposer des formations adéquates aux besoins du monde socioéconomique. Ces collaborations restent fragiles. Comme le confirment nos analyses, ces écoles ne font pas participer les entreprises dans la revue ou la construction des offres de formation sauf à l'ENP, alors que ceci pourrait favoriser des co-constructions fructueuses en ce sens. La spécialité QHSE/ GRI (Qualité, Hygiène, Sécurité, environnement/ Gestion des Risques Industriels) fait toutefois exception. Comme le précise l'ancien directeur adjoint chargé des relations extérieures et de la formation continue, il s'agit d'une formation

« consensus » dans la mesure où des représentants de certaines entreprises ont participé aux workshops réalisés par l'école.

Les dispositifs tels que : INJAZ El Djazair et FIE ainsi que les clubs dans les écoles jouent également un rôle très important dans le développement des compétences transversales. Ils permettent aux étudiants de travailler en groupe, communiquer, devenir responsables, maitriser les langues, prendre des décisions, comprendre l'environnement humain, sociétal et économique, …

Malgré les annonces du ministère concernant la formation des formateurs, les mises en mots des interviewés lors des entretiens montrent que sur le terrain, la formation des jeunes enseignants n'est pas satisfaisante. Ils considèrent qu'il y a un manque d'accompagnement, et que ces formateurs apprennent et se forment par eux-mêmes. Quelques enseignants partant à la retraite essayent de remédier à ce problème en partageant leur savoir-faire et leurs pratiques avec les nouvelles recrues afin de les aider à s'améliorer, sans pouvoir pallier l'ensemble des besoins.

3. Conclusion et pistes d'améliorations

Notre travail de recherche montre qu'il n'existe pas d'organismes d'accréditation qui imposent des référentiels. Il n'y a pas d'injonctions ou prescriptions imposées par les ministères en termes de catégories de compétences transversales à intégrer dans les formations. On note également qu'il n'y a pas réellement de liens forts (co-construction ou maillage) entre les écoles et le MESRS en termes de construction et refonte des programmes dans ces écoles d'ingénieurs algériennes.

Notre étude montre également que les trois écoles proposent déjà des unités d'enseignement ainsi que des dispositifs pédagogiques qui visent le développement des compétences transversales. L'objectif est de former des ingénieurs généralistes, créateurs d'emplois, innovateurs et responsables. Néanmoins, l'apprentissage de ces compétences transversales n'apparait pas effectif. Les élèves ingénieurs ne s'intéresseraient pas beaucoup à ces matières. Pour eux, elles ne seraient pas vraiment perçues comme nécessaires pour leur formation si bien qu'ils ne se concentreraient que sur les matières scientifiques et techniques.

Afin d'améliorer l'acquisition des compétences transversales, au niveau méso, le recrutement d'enseignants diplômés en sciences de l'éducation et la création d'un pôle « sciences humaines et sociales » dans les écoles d'ingénieurs algériennes pourrait être bénéfique pour développer les enseignements favorisant l'acquisition de compétences transversales des élèves

en formation initiale, mais également pour créer et développer des méthodes pédagogiques innovantes, comme cela se fait dans d'autres pays. Ces enseignants pourraient également sensibiliser les autres enseignants des autres départements sur l'importance de ces questions et contribuer à la formation des formateurs.

De plus, ils pourraient diversifier les outils et les ressources didactiques ainsi que les approches pédagogiques par leurs savoir-faire et expertise en sciences de l'éducation. Par exemple, ils pourraient enseigner aux élèves à partir de problèmes concrets qui les mettent en situation. Dans cet esprit, « les pédagogies actives » (par projets, par problèmes, par simulations, …) sont valorisées dans les formations d'ingénieurs. Les projets peuvent être interdisciplinaires s'ils impliquent plusieurs spécialités et les mettent en relation. Ces projets qui peuvent être innovants et responsables leur permettent aussi de faire participer les entreprises dans une logique de « co-construction » et « d'agir ensemble ».

Au niveau micro, une augmentation du pourcentage des enseignements issues des disciplines en sciences humaines et sociales et les considérer comme des matières indispensables au même titre que les autres, pourrait être très bénéfique pour les futurs ingénieurs. Ces matières permettent aux élèves ingénieurs de développer leur esprit critique, suscitent leur curiosité et leur créativité.

Ce travail de recherche mené dans trois écoles d'ingénieurs n'est pas représentatif de toutes les écoles algériennes mais apporte un éclairage sur la formation aux compétences transversales dans les écoles d'ingénieurs et propose quelques pistes pour l'amélioration de leur apprentissage. Dans son prolongement sera également étudiée la question de l'évaluation de ces compétences.

Références bibliographiques

Benguerna, M. (2011). La formation des ingénieurs à l'épreuve des nouvelles compétences sociales. In *Gestion des entreprises, nouvelles compétences sociales et défis interculturel.* Editions du CREAD.

Cardona Gil, E., Gardelle, L., & Tabas, B. (2018). De l'innovation technologique à l'innovation " située " : Pour une meilleure adaptation des formations d'ingénieurs aux défis sociétaux du XXIe siècle. In D. Lemaître (dir.) (Éd.), *Formation des ingénieurs à l'innovation* (p. 19-34). ISTE Éditions. https://hal-ensta-bretagne.archives-ouvertes.fr/hal-01761600

Hatchuel, A. (2020). *Les contributions de l'ingénieur face à la menace climatique : Nouveaux concepts et nouvelles solidarités*. 11.

Lemaître, D. (2008). Le métier d'ingénieur : Héritage et devenir. ENSTA Bretagne (document non publié).

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, *Vol. XVIII* (1), 29-45.

La formation aux compétences transversales dans les écoles d'ingénieurs françaises : entre cadre institutionnel et réception par les étudiants

Catherine Adam

ENSTA Bretagne, laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels, Brest, France, catherine.adam@ensta-bretagne.fr

Denis Lemaître

Ecole navale, laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels, Brest, France, denis.lemaitre@ecole-navale.fr

La question des compétences transversales traverse nombre de professions d'experts diplômés de l'enseignement supérieur, à côté des compétences techniques propres à chaque domaine (médecine, gestion, ingénierie, etc.). Déjà ancienne pour les formations d'ingénieurs, cette question est renouvelée aujourd'hui par les nouvelles attentes que font peser les impératifs du développement durable. Les étudiants en ingénierie doivent en effet, plus qu'auparavant, apprendre à traiter des problèmes dans les dimensions techniques mais aussi sociales, économiques et environnementales.

Cette communication propose, à travers une étude de cas menée dans une école d'ingénieurs française (ENSTA Bretagne), d'observer concrètement comment ces compétences sociales sont regardées et intégrées aujourd'hui par les étudiants en ingénierie. Elle replace la question des compétences sociales dans le contexte français, puis présente les résultats d'une enquête qualitative menée auprès d'étudiants suivant un cycle de formation d'ingénieur en trois ans dans le cadre de leur formation initiale, en France. In fine, ce travail met en lumière certains freins et certains leviers favorisant ou non l'appropriation de ces compétences.

1. La place des compétences transversales pour les ingénieurs formés en France

La question des compétences transversales des ingénieurs est, en France, fortement liée à l'histoire de la profession, des formations, et à leur figure sociale. L'originalité du cas français est liée au fait que les ingénieurs sont pour la plupart formés à l'extérieur des universités, dans des écoles spécifiques et diverses par leurs statuts et leurs spécialités, assez nombreuses sur le

territoire (près de deux cents), au sommet de la hiérarchie de l'enseignement supérieur pour certaines (ex. : Polytechnique, Mines de Paris, Centrale). Ces écoles sont un héritage de l'époque classique, au moment où l'Etat crée des corps d'ingénieurs (Ingénieurs du Roi) pour le développement économique, technique et militaire du pays. Assez vite se ressent le besoin de former ces ingénieurs, pour qu'ils reçoivent de manière homogène le meilleur des savoirs de leur temps. Ainsi naissent fin XVIIe et XVIIIe siècles les premières écoles d'ingénieurs, qui existent encore et vont structurer le paysage français : Ecole du Génie, Ecole des Mines, Ecole des Ponts et Chaussées. L'Ecole polytechnique est créée sous la Révolution, avec les mêmes objectifs. Au XIXe siècle, avec l'essor industriel, se créent des écoles souvent privées pour la formation d'ingénieurs destinés non plus au service de l'Etat mais au service des industries (textile, chimie, métallurgie, etc.). Qu'ils servent l'Etat ou les industries, ces ingénieurs français appartiennent à une profession d'élite, identifiée à des formations et des diplômes de haut niveau. Depuis la création de la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) en 1934, la profession se définit effectivement par le diplôme, dans la mesure où cette commission habilite les écoles à le délivrer : ainsi il n'existe pas en France d'ordre des ingénieurs, à la différence du Canada par exemple. Le diplôme donne l'homogénéité au groupe social : les ingénieurs français sont tous des cadres supérieurs, destinés pour certains à diriger les entreprises industrielles et les institutions publiques à caractère technique.

Cette caractéristique fait que la formation humaine et sociale, destinée à transmettre des compétences d'encadrement, a toujours été une préoccupation dans les écoles depuis leur création (Lemaître, 2003). Pour autant cette formation n'est pas homogène. On distingue ainsi trois grandes inspirations qui entrent souvent en concurrence dans les écoles et se recoupent aussi parfois, et rendent donc difficiles à cerner les fameuses compétences transversales à former. Le modèle des Humanités (philosophie, épistémologie, histoire, etc.) vise à développer des compétences réflexives, visant à permettre aux futurs ingénieurs de comprendre le sens et les enjeux sociaux de leurs rôles et leurs activités. Le modèle du développement personnel (connaissance de soi, affirmation de soi, communication interpersonnelle, etc.) vise à développer des compétences sociales destinées au management de proximité, à la construction d'un projet professionnel et à l'épanouissement individuel. Le modèle des sciences humaines pour l'ingénieur (sociologie des entreprises, économie, gestion, etc.) vise à développer des compétences managériales pour donner aux étudiants une maîtrise de l'environnement socioéconomique, et des techniques de gestion et d'encadrement. La coexistence de ces modèles, reposant sur des logiques intellectuelles et sociales différentes,

explique la diversité des disciplines enseignées dans les écoles et des profils des enseignants (du professeur de théâtre au sociologue des entreprises).

Le caractère *transversal* des compétences visées repose donc sur le fait qu'elles *traversent* les compétences techniques (diagnostic, conception, développement, etc.), mais qu'elles *traversent* aussi les champs de la connaissance dans les sciences humaines et sociales, voire dans certains cas les sciences de l'ingénieur. Cette difficulté épistémologique s'ajoute à celle que porte en elle-même la notion de compétence, en raison de sa polysémie et de ses usages tout à la fois scientifiques, professionnels et politiques (Lemaître et Hatano, 2007). Nous pouvons retenir simplement que l'idée de compétence recouvre non des savoirs détenus et déclaratifs mais des savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004), et qu'il s'agit de savoirs faisant l'objet d'un jugement de valeur, d'une valorisation sociale dans un contexte professionnel donné (ex. : la compétence d'un ingénieur à encadrer une équipe de maintenance d'un navire n'est pas la même que celle d'un ingénieur agronome cherchant à convaincre des agriculteurs de faire évoluer leurs pratiques pour les rendre plus responsables). Ces caractéristiques épistémologiques et sémantiques expliquent la complexité de la notion de compétence transversale ou de compétence sociale (Rey, 1996 ; Peyré, 2000). Mais elles donnent également tout son intérêt à l'étude des conceptions et des formes de mobilisation en présence dans les écoles d'ingénieurs aujourd'hui. C'est le sens de l'enquête qui a été menée à l'ENSTA Bretagne auprès d'élèves-ingénieurs, de la 1ère à la 3ème année du cycle de formation initiale.

2. La formation humaine des ingénieurs à l'ENSTA Bretagne

Entre 180 et 200 étudiants entrent chaque année à l'Ecole Nationale Supérieure de Techniques Avancées (ENSTA) Bretagne en cycle d'ingénieur FISE (Formation d'ingénieur sous statut étudiant). La place, les rôles attribués et la reconnaissance de la formation humaine des ingénieurs y ont fortement évolué ces 25 dernières années, en lien avec les évolutions sociétales et grâce à la création progressive d'un département de sciences humaines et sociales, et d'une équipe de recherche affiliée, en sciences de l'éducation et de la formation. Comme tous les autres établissements français habilités à délivrer le titre d'ingénieur à ses diplômés, cette école est accréditée par la CTI. Elle s'efforce donc de respecter ses recommandations, qui offrent un fil conducteur pour le conception du curriculum.

2.1. Les préconisations institutionnelles

Dans ses textes de cadrage, la CTI décrit les orientations et contenus jugés incontournables pour ces formations d'ingénieur. Ainsi, la nécessité de développer des formations d'ingénieurs susceptibles de répondre tout à la fois « aux attentes du monde professionnel, de la société et des individus » y est clairement indiquée (CTI, R&O, livre 1, 2020[4]). Il est toutefois à noter une hiérarchisation apparente des finalités de ces formations pour cette institution certificatrice. Les compétences visées en fin de cursus doivent ainsi en premier lieu se conformer aux besoins des entreprises et du monde socio-économique actuel. Lorsqu'il s'agit de définir la notion de « compétence », il est également spécifié qu'elle a « toujours une finalité professionnelle » (*ibid*.). Toutefois, comme cela est précisé, il est laissé un pleine autonomie aux établissements pour « [chercher] à définir sa vision du rôle de l'ingénieur dans la société de demain pour répondre aux besoins de la société, des organisations et des ingénieurs eux-mêmes »(*ibid*.).

Ces grandes recommandations se déclinent alors ensuite de manière spécifique dans les écoles d'ingénieurs accréditées en fonction de leurs caractéristiques et traductions de ces préconisations.

2.2. Le programme de formation d'une école d'ingénieur : cas de l'ENSTA Bretagne

L'ENSTA Bretagne est une école, sous tutelle de la Direction Générale de l'Armement, qui forme des ingénieurs généraliste disposant d'une expertise de haut niveau. Comme dans les autres écoles d'ingénieurs françaises, l'architecture de la formation initiale est structurée sur 3 années. La première année y est ici généraliste et commune à tous les étudiants, et les deux années suivantes sont différenciées avec des enseignements scientifiques spécifiques correspondant au choix de Voie d'Approfondissement (VA) des étudiants. 8 VA sont proposées dès la deuxième année (cf. figure n°1) puis une supplémentaire, ouverte en troisième année (ISE- ingénierie et sciences de l'entreprise).

L'une des spécificités de cette école généraliste correspond à la place accordée à la formation humaine des ingénieurs. Les différents cours de sciences humaines et sociales (y compris les langues et le sport) représentent environ un tiers des enseignements chaque semestre, et ce

[4] https://www.cti-commission.fr/fonds-documentaire

sont majoritairement des cours de tronc commun. Chaque année comprend également une période de stage obligatoire. La VA ISE est proposée en complément des sciences de l'ingénieur avec « un tronc commun en sciences humaines, pour former des managers, des chefs de projets et des entrepreneurs. » (rapport d'activités, 2020).

Cette VA a été conçue et est pilotée par le département SHS. Ce dernier est pourvu d'une équipe de recherche qui conduit des travaux sur les *formations et la professionnalisation des ingénieurs*. Cette particularité permet de faire évoluer leurs formations à l'appui de résultats d'études empiriques. Cependant, des écarts importants semblent encore apparaître entre les objectifs visés par certains enseignements et les finalités perçues par les étudiants, ainsi que l'acquisition effectives des compétences escomptées.

3. Représentations des étudiants et acquisition de compétences transversales

Par le biais de questionnaires et d'entretiens semi-directifs collectifs réalisés à différents moments de leur parcours de formation, les représentations des étudiants, perceptibles dans leurs mises en mots, quant à leur futur métier, quant à leur compétences et quant à la formation elle-même, nous renseignent à propos de la circulation des discours et la manière dont ils reçoivent ces prescriptions et finalités institutionnelles. Les analyses indiquent également des pistes d'action pour améliorer les formations aux compétences transversales, voire une appropriation de celles-ci en formation.

Les réponses au questionnaire-bilan de leur premier cours de sciences humaines et sociales montrent ainsi comment certains de ces élèves-ingénieurs perçoivent relativement vite le fait que leurs cours de SHS les préparent au monde du travail et la nécessité de « prendre du recul, poser des mots, découvrir de nouvelles approches, mieux comprendre, mieux anticiper » dans leurs futures pratiques professionnelles. Pour les autres, majoritaires, les premières difficultés évoquées sont la « nouveauté » et la méconnaissance totale des sujets abordés. Puis rapidement, ils mentionnent leurs difficulté à se représenter « l'utilité directe » et « l'application » possible de ces enseignements. Dès lors, ils ne parviennent pas à concevoir les manières de réemployer ces compétences dans d'autres contextes, professionnel ou en situation académique interdisciplinaire. Dans leur cursus, les nombreux projets applicatifs et stages leur permettent a priori ces transpositions progressives et croissantes à mesure qu'ils se complexifient (interdisciplinaires, interculturels, interprofessionnels,…). Cependant, cela ne transparaît pas dans leur mises en mots. Les analyses révèlent un problème de

conscientisation ainsi que de représentation de ces acquis d'apprentissage en SHS comme de « vraies compétences ». Lorsque l'on interroge les étudiants de 3ème année sur ce que cette expression, employée à de multiples reprises, signifie pour eux, ils comparent avec leurs autres cours techniques, ils parlent d'incapacité à mesurer leur niveau d'acquisition de ces compétences et à les valoriser sur leur CV.

> « Quelles compétences vendre quand on est en ISE ? […] Les élèves souhaitent pouvoir montrer des maitrises et compétences qu'ils peuvent écrire sur leur CV […] si on réfléchit seulement CV […] la gestion de projet, c'est quand on a des projets… Ça, ça s'apprend sur le tas. »

Ces deux premiers freins identifiés posent la question l'accompagnement en formation et de la place de l'évaluation formative de ces compétences, à partir d'outils dédiés tels que l'analyse de pratique, la réflexivité, l'identification d'autrui significatifs, etc., et de leur reconnaissance aux niveaux académiques et professionnels.

Parmi les éléments saillants, un autre aspect vient interroger la conception des dispositifs de formation étudiés : la transversalité. En 1ère année, les enseignements de SHS restent majoritairement décorrélés des enseignements dits techniques et leur apparaissent cloisonnés :

> « De manière générale, je trouve que les cours de SHS et les autres ne sont pas assez articulés. On a d'un côté, des enseignants de SHS qui sont heureusement là pour remettre en question l'usage de la technologie, les enjeux derrière le métier d'ingénieur, etc. mais tout cela n'est jamais évoqué dans les cours des deux premières UE »

Au-delà du sentiment de ne plus avoir suffisamment de cours « techniques », les étudiants de 3ème année, de la VA ISE, indiquent aussi le besoin ressenti d'un renforcement de l'interdisciplinarité dans le dispositif établi, à la fois pour la professionnalisation et pour la mise en œuvre effective de ces compétences socio-situées et transférables à d'autres contextes.

> « Si on compare aux autres filières, en fait, on voit ce qui manque. C'est souvent le lien avec le concret d'entreprise quand tu prends la boucle navire, ils ont un client, certes fictif, mais ils ont un cahier des charges et ils doivent remplir le cahier des charges à la fin, c'est cette réponse qui mesure la performance du projet. Si on prend l'hydrographie, il y a un projet concret qui est lié à une application […] si on n'a pas en ISE une

> connexion avec une entreprise, ça devient un projet 100 % fictif et on doit nous-mêmes jouer un pseudo besoin auquel on répond. […] »

Ces premiers résultats de la recherche en cours mènent à ré-interroger à la fois les modalités des dispositifs actuels mais aussi les manières de faire évoluer la conception, les rôles et places des intervenants, et dès lors celle de leur formation qu'ils soient enseignants, enseignants-chercheurs ou acteurs extérieurs du monde socio-économique.

Conclusion

Le développement des compétences transversales, au sens de savoir-faire valorisés dans un environnement socio-professionnel donné, est important dans le cadre même de la formation pour aider les étudiants à mieux s'insérer dans l'institution et à mieux construire leur projet professionnel, en conformité avec leurs aspirations et leurs valeurs. Les obstacles socio-cognitifs identifiés interrogent sur les évolutions des conditions curriculaires requises pour ce faire. De nombreux travaux en sciences de l'éducation, travaillent à l'amélioration des processus de *transmission* en formation. Si, à l'instar d'Etienne Bourgeois (2019), nous considérons que l'enjeu central de la formation est :« de donner les moyens à l'apprenant de faire, dans sa vie, quelque chose de personnel de ce qu'il apprend, de se l'approprier pour devenir sujet, c'est-à-dire désirer, penser, parler et agir en « je » dans le monde, en relation aux autres. » (p.7), nos analyses nous mènent alors aussi à penser un accompagnement de la *réception* ou comment favoriser l'appropriation et la subjectivation et avec quelles approches adéquates. En ce sens, une conception de la formation comme un écosystème, où les rôles et les interactions de l'ensemble des acteurs (y compris les étudiants), interdépendants, évolueraient vers un « agir ensemble » pour co-construire la formation de ces apprenants – acteurs de la société de demain, nous apparaît être une piste didactique heuristique.

Références bibliographiques

Barbier J.-M., Galatanu O. (dir.) (2004). *Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

Bourgeois E. (2019). *Le désir d'apprendre*. Paris : PUF

Lemaître D. (2003). *La Formation humaine des ingénieurs*. Paris : PUF.

Lemaître D., Hatano M. (dir.) (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation*. Paris : L'Harmattan.

Peyré P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe*. Paris : L'Harmattan.

Rey B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Discutant extérieur :

Benoît Raucent,

Ecole Polytechnique de Louvain-la-Neuve, Belgique, benoit.raucent@uclouvain.be

Pratiques pédagogiques inclusives et pandémie : un catalyseur ?

Géraldine Heilporn[1,2,4], Catherine Beaulieu[3] et Simon Larose[1,4].
[1] Faculté d'éducation, Université Laval
[2] Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
[3] Cégep Saint-Laurent
[4] Observatoire pour l'éducation et la santé des enfants

Geraldine.Heilporn@usherbrooke.ca, cabeaulieu@cegepsl.qc.ca ,
Simon.Larose@fse.ulaval.ca

Résumé

La pandémie a amené de nombreux changements en enseignement supérieur, notamment une transition des cours en présentiel vers des cours hybrides et en ligne. Afin d'améliorer l'accessibilité de ces cours pour tous les étudiants, l'usage de pratiques pédagogiques inclusives par les enseignants vise à éliminer les barrières potentielles aux apprentissages et à l'engagement des étudiants en répondant à des besoins diversifiés. Toutefois, la recherche sur les pratiques pédagogiques inclusives est encore peu développée, quelles que soient les modalités de cours ou les ordres d'enseignement. Cette étude analyse l'évolution des pratiques pédagogiques inclusives engendrées par le contexte pandémique en enseignement collégial, suivant une approche méthodologique de recherche mixte. Les perceptions d'étudiants de 10 établissements d'enseignement collégial au Québec (Canada) ont été recueillies sur les usages de pratiques pédagogiques inclusives dans leurs cours avant et pendant la pandémie, par questionnaires (n = 1242) et entrevues (n = 25). Les principaux résultats dégagés dans cette étude seront présentés au congrès.

Abstract

The pandemic has brought many changes to higher education, including a shift from face-to-face to blended and online courses. To improve the accessibility of these courses for all students, teachers' use of inclusive pedagogical practices aims to eliminate potential barriers to student learning and engagement by addressing diverse needs. However, research on inclusive pedagogical practices is still underdeveloped regardless of course modalities and instructional levels. This study analyzes the evolution of inclusive pedagogical practices led by the pandemic in college education, by following a mixed-methods research approach. The perceptions of students from 10 colleges in Quebec (Canada) were collected on the use of inclusive pedagogical practices in their courses before and during the pandemic, using

questionnaires (n = 1242) and interviews (n = 25). The main results of the study will be presented at the conference.

Mots-clés

Pratiques d'enseignement, soutien aux apprentissages des étudiants, appui à l'amélioration continue de la qualité des enseignements-apprentissages

1. Problématique

La pandémie a amené de nombreux changements en enseignement supérieur, notamment une transition des cours en présentiel vers des cours hybrides et en ligne. Pour de nombreux enseignants et étudiants, le contexte pandémique a donc mené à de premières expériences en formation hybride et en ligne et, par conséquent, exigé de grandes capacités d'adaptation de part et d'autre. Bien que l'accessibilité de ces cours soit souvent vantée comme un avantage des modalités hybrides et en ligne, la diversité des populations étudiantes et les pratiques pédagogiques dans ces cours rendent la réalité beaucoup plus complexe et nuancée (Laufer et al., 2021; Lee, 2017). Afin d'améliorer l'accessibilité des cours pour tous les étudiants, l'usage de pratiques pédagogiques inclusives par les enseignants vise à éliminer les barrières potentielles aux apprentissages et à l'engagement des étudiants en répondant à des besoins diversifiés (Meyer et al., 2014). Ces pratiques désignent les moyens mis en œuvre par les enseignants pour adapter ou transformer leurs cours afin de les rendre accessibles et engageants pour tous les étudiants (Hockings, 2010). Toutefois, la recherche sur les pratiques pédagogiques inclusives est encore peu développée, quelles que soient les modalités de cours ou les ordres d'enseignement (Fornauf et Erickson, 2020). En enseignement postsecondaire, la plupart des études scientifiques à ce sujet sont réalisées dans un seul cours, et il est donc difficile de déterminer les usages de pratiques pédagogiques inclusives à plus large échelle (Beaulieu et al., 2021). Notamment, peu de recherches ont été réalisées sur les pratiques pédagogiques inclusives mises en œuvre en enseignement collégial, et en particulier dans les cours hybrides et en ligne. La transformation des cours résultant du contexte pandémique fournit donc un terrain de recherche riche pour étudier ce sujet. Par conséquent, cette étude vise à analyser l'évolution potentielle des pratiques pédagogiques inclusives engendrées par le contexte pandémique en enseignement collégial.

2. Éléments méthodologiques

Cette étude suit une approche méthodologique de recherche mixte convergente (Creswell et Plano Clarck, 2018). Les participants sont des étudiants de 10 établissements d'enseignement collégial au Québec. Les données quantitatives ont été recueillies par le biais de questionnaires en ligne à deux temps de mesure, soit dans les cours en présentiel de l'année scolaire 2019-2020 avant le premier confinement de la pandémie (T1) et dans les cours hybrides et en ligne de l'année scolaire 2020-2021 pendant la pandémie (T2). De plus, 25

entrevues semi-structurées d'étudiants ont été réalisées en 2020-2021 afin de compléter les données quantitatives recueillies.

3. Résultats et lien avec le thème du congrès

Les résultats montrent une augmentation de l'accessibilité du matériel pédagogique et, dans une moindre mesure, une progression sur certains aspects relatifs à l'organisation inclusive des activités d'enseignement et d'apprentissage et aux évaluations. Toutefois, une régression des pratiques est constatée dans l'enseignement inclusif et quant à la variété des modalités d'engagement des étudiants.

Cette communication présentera les usages de pratiques pédagogiques inclusives tels que vécus par les étudiants en contexte pandémique, et informera les praticiens sur les façons de prendre en compte la variabilité des apprenants en enseignement en relation avec le thème « agir ensemble » du congrès.

Références bibliographiques

Beaulieu, C., Larose, S., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., Boisclair Châteauvert, G. et Heilporn, G. (2021). Inclusive teaching and college adjustment and performance for students with and without disabilities [Manuscript soumis pour publication]. Université Laval.

Creswell, J. W. et Plano Clarck, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Fornauf, B. S. et Erickson, J. D. (2020). Toward an Inclusive Pedagogy Through Universal Design for Learning in Higher Education: A Review of the Literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *33*(2), 183‑199.

Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.

Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., Perrin de Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(1), 1-17

Lee, K. (2017). Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. *The Internet and Higher Education*, *33*, 15‑23. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.001

Lombardi, A. R., Murray, C. et Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education*, *4*(4), 250‑261. https://doi.org/10.1037/a0024961

Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. CAST Professional Publishing. http://udltheorypractice.cast.org/

Proposition de Symposium

Agir ensemble pour former les étudiants au développement durable

NOTE DE CADRAGE, FAISANT L'OBJET D'UNE PRESENTATION INTRODUCTIVE AU SYMPOSIUM

Auteurs : Caroline Verzat,Audrey Beghon,Julie Lecoq, Nathalie Kruyts

Discutante : Caroline Verzat

Caroline Verzat (ESCP Business School, Paris, France cverzat@escp.eu)

Audrey Beghon (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, audrey.beghon@uclouvain.be)

Julie Lecoq (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, julie.lecoq@uclouvain.be)

Nathalie Kruyts (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, nathalie.kruyts@uclouvain.be)

Résumé

Les questions de développement durable et de transition s'invitent aujourd'hui de manière légitime dans les cursus de l'enseignement supérieur. Pour y faire face, de nombreu·euses auteur·es appellent de leurs vœux une révolution paradigmatique de l'approche éducative.

A travers la présentation de cinq études de cas qui concourent à la formation des étudiants au développement durable, notre symposium fait l'hypothèse que ces défis ne peuvent être relevés qu'**en agissant ensemble (enseignants, étudiant·es, responsables éducatifs, partenaires extérieurs, …).**

- Construire ensemble une vision partagée des compétences à mobiliser avec et pour la communauté universitaire
- Déconstruire et reconstruire au départ des représentations sociales avec et pour les professeur·es et étudiant·es dans un cadre de recherche
- Construire ensemble une identité sociale positive au départ du chemin singulier de l'engagement avec et pour les étudiants
- Construire des solutions concrètes avec et pour les étudiant·es de profils variés
- Construire des partenariats authentiques avec et pour la Société civile d'ici et d'ailleurs

L’analyse de la cartographie des alliances nous permettra d’observer les nouvelles règles et dispositifs éducatifs originaux qui ont contribué à faire émerger un espace commun éducatif favorable au développement durable.

Abstract

The issues of sustainable development and transition are now legitimately invading higher education curricula. In order to address these issues, many authors are calling for a paradigmatic revolution in the educational approach.

Through the presentation of five case studies that contribute to the training of students in sustainable development, our symposium makes the hypothesis that these challenges can only be met by acting together (teachers, students, educational leaders, external partners, etc.).

- Building together a shared vision of the skills to be mobilised with and for the university community
- Deconstructing and reconstructing social representations with and for teachers and students in a research framework
- Build together a positive social identity from the singular path of commitment with and for students
- Building concrete solutions with and for students of various profiles
- Building authentic partnerships with and for civil society from here and elsewhere

The analysis of the mapping of alliances will allow us to observe the new rules and original educational devices that have contributed to the emergence of a common educational space favourable to sustainable development.

Mots-clés du congrès

Centration sur le fonctionnement de l’Agir ensemble (AE) ; Enjeux ; AE dans le champ de la pratique d’enseignement ; AE dans le champ de l’apprentissage étudiant

Note de cadrage

Les défis de l'anthroposcène sont nombreux et complexes et leur issue, inconnue, sera nécessairement multidisciplinaire. Ces défis positionnent l’enseignement supérieur au cœur d’une société en pleine mutation. Ces défis s'incarnent aisément sous la forme de “questions socialement vives“ (QSV, Legardez & Simonneaux, 2006), dont les caractéristiques sont la

vivacité, la nature ouverte, la médiatisation et la pluralité des savoirs qu'elles mobilisent, ainsi que les échelles plurielles de temps, d'espace, de société qu'elles concernent. Ils font échos aux 17 objectifs de développement durable qui incarnent les réponses interconnectées que l'ONU nous challenge d'atteindre d'ici 2030 pour parvenir à un avenir meilleur et plus durable pour tous.

Afin de contribuer à l'atteinte de ces objectifs, des référentiels de compétences transversales pour le développement durable ont été proposés (ea Fortes, 2020). Ils convergent sur le besoin de développer chez les étudiant·es des capacités d'analyse systémique, de réflexion éthique et critique, de résolution intégrative de problèmes complexes, d'élaboration de visions partagées, de collaboration/coopération en équipe et de connaissance de soi. Mais la question se pose de savoir comment atteindre ces objectifs d'apprentissage car il est nécessaire de « *faire évoluer nos connaissances, nos croyances et nos modes de fonctionnement. Et ce que nous avons appris jusqu'ici ne nous prépare pas au défi qui se pose à nous* » (Unesco, 2020, p 10).

Pour relever le défi, de nombreu·euses auteur·es appellent de leurs vœux une révolution paradigmatique de l'approche éducative. Celle-ci passerait par une approche holistique afin de mettre en synergie les contenus d'apprentissage, une pédagogie active et transformatrice, la mise aux normes environnementales des campus et une visée large de transformation de la société (Unesco, 2020). Les acteur·rices éducatifs traditionnels doivent dès lors réinventer leur curriculum, dépasser l'approche transmissive dominante afin d'atteindre une véritable émancipation des étudiant·es, connecter trois niveaux d'apprentissage rarement visés ensemble (savoirs, savoir-faire et savoir être) dans quatre domaines (l'écologie, les systèmes, la spiritualité et l'intelligence émotionnelle), développer une pédagogie éthique, critique et émancipatrice, s'ancrer dans une idéologie éducative de la reconstruction sociale encore marginale, et s'appuyer sur la définition de l'éthique de Ricoeur comme une « recherche visant à vivre bien, avec et pour les autres dans des institutions justes » (Collectif Fortes, 2020, p 101).

Notre symposium fait l'hypothèse que ces défis ne peuvent être relevés qu'**en agissant ensemble (enseignants, étudiant·es, responsables éducatifs, partenaires extérieurs, …)** et que leur appréhension appelle une vraie transformation de l'enseignement supérieur et de ses acteur·rices : elle nécessite confrontation et collaboration entre les disciplines ; elle exige une compréhension en contexte et des apprentissages en action, ancrés dans les « territoires » ; elle implique une compréhension et une adhésion à un récit de valeurs fédérateur et mobilisant ; elle envisage, dans la lignée d'un Pestalozzi, l'enseignement-apprentissage comme un ensemble

cohérent articulant « tête, cœur, main » (*embodied learning approaches*, Munro, 2018) ; elle interroge la place et la posture de l'enseignant·e ainsi que les pratiques pédagogiques traditionnelles. Elle rend obsolète l'unique recherche de l'objectivité scientifique pour nous introduire à la difficile recherche de l'orientation des parcours et des fondements de l'engagement citoyen pour un monde durable.

Le chemin de la transformation apparait d'emblée complexe et semé d'embûches. Certes, la nécessité d'œuvrer ensemble semble a priori évidente et partagée car « nous sommes tous dans le même bateau ». Mais, rappelle l'économiste camerounais T. Amougou, « tous n'ont pas accès aux canots de sauvetage »[1]. De fait tous les acteur·rices de l'éducation dans les différentes régions et pays du monde n'ont pas les mêmes enjeux, opportunités, motivations et compétences pour s'engager dans la transition éducative souhaitable. Les motivations des étudiant·es pour les études sont bigarrées entre la recherche de l'excellence académique pour une minorité, la quête de sens émergente, la demande de professionnalisation pour certain·es alors que pour d'autres étudiant·es, l'avenir après les études reste très incertain. De plus, tous n'en sont pas au même niveau sur la prise de conscience des enjeux et l'engagement pour le développement durable. Les enseignant·es eux-mêmes ont des disciplines, des enjeux professionnels et des histoires pédagogiques déterminant des postures éducatives disparates plus ou moins propices à la transformation de leurs pratiques. Ont-ils du reste une conscience réelle des enjeux écologiques ? Qu'en est-il par ailleurs de la capacité des institutions éducatives à reformer leurs modes de régulation et de décision, leurs programmes et référentiels normatifs faisant travailler l'ensemble des acteur·rices à des « biens communs éducatifs » en vue du développement durable ?

Pour répondre à des questions aussi vastes et peu étudiées à ce jour, l'approche du symposium se veut délibérément modeste. Elle propose de confronter des initiatives concrètes dans leur contexte, d'y analyser les enjeux et questionnements vécus par les différents groupes d'acteur·rices et d'observer les nouvelles règles et dispositifs éducatifs originaux qui ont contribué à faire émerger un espace commun éducatif favorable au développement durable.

L'approche proposée pour étudier les cinq cas analysés s'appuie sur la méthodologie de l'analyse stratégique (ea Crozier et Friedberg, 1981). Le postulat principal de l'analyse est que la crise actuelle des institutions éducatives sous la pression des enjeux écologiques (s'ajoutant

[1] https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/03/31/climat-nous-sommes-tous-dans-le-meme-bateau-mais-tous-n-ont-pas-acces-aux-canots-de-sauvetage_5443920_3212.html

aux problématiques de financement et aux opportunités technologiques) amplifie les zones d'incertitudes dans un univers qui était jusque-là relativement stable. A la faveur de cette situation de crise, de nouveaux dispositifs et de nouvelles configurations du « jeu commun » (faire ensemble) peuvent émerger si et seulement si les différent·es acteur·rices du système éducatif ont intérêt à faire alliance avec d'autres. Si tel est le cas, on pourrait observer comment ils utilisent leurs « positions » et les relations entre acteurs vis-à-vis de la formation aux enjeux du développement durable (expertise, maîtrise de l'application des règles, position d'interface, maîtrise de l'information) pour faire valoir leurs enjeux, valeurs ou croyances et forment des alliances avec d'autres autour d'objets communs. A partir de la cartographie des alliances et antagonismes entre les différent·es acteur·rices, nous pouvons donc comprendre à quelles conditions peut émerger un « bien commun éducatif » favorable au développement durable.

Le symposium présentera pour chacun des cinq cas étudiés, une description du contexte, une carte des acteur·rices et se terminera par les questionnements que ces dispositifs mettent en lumière. Après les présentations, les participants au symposium auront l'occasion d'entrer en dialogue avec les promoteurs sur ces questionnements en croisant leurs expériences pédagogiques, pour voir émerger collectivement ce "bien commun éducatif" favorable au développement durable.

1. **« Construire ensemble une vision partagée des compétences à mobiliser » avec et pour la communauté universitaire :** A travers son Plan Transition, l'UCLouvain affiche l'ambition de développer les compétences pour penser et construire la société de demain. Quelles compétences ces « citoyen·nes de la durabilité » doivent-ils·elles acquérir pour intervenir de manière constructive et responsable dans le monde d'aujourd'hui ? Si grosso modo chacun·e pressent qu'elles comprennent des éléments cognitifs, affectifs, normatifs, volitifs et motivationnels, les identifier, les organiser et les partager au sein d'une institution, tout en favorisant une appropriation locale de ces questions en fonction des objectifs des différents programmes n'est pas une mince affaire ! Une première communication nous éclairera sur une méthode (la méthode Delphi) éprouvée à l'UCLouvain avec un groupe de travail multidisciplinaire rassemblant enseignant·es, étudiant·es et conseiller·ères pédagogiques et nous présentera les résultats de cette construction collégiale d'un référentiel partagé.
2. « **Déconstruire et reconstruire au départ des représentations sociales » avec et pour les professeur·es et étudiant·es dans un cadre de recherche** : là où ces questions socialement vives sont objets de controverses, elles mobilisent dès l'amont

des représentations, des valeurs, des théories, des croyances et des préjugés implicites à la fois au sein du corps enseignant et au sein des étudiant·es. La deuxième communication explore, dans le cadre de l'enseignement de la « responsabilité sociétale de l'entreprise », un dispositif permettant la mise en lumière confrontante des épistémologies des enseignant·es et des étudiant·es, dans l'idée qu'une fois ces préconceptions explicitées, elles évoluent en interaction avec les dispositifs d'apprentissage proposés.

3. **« Construire ensemble une identité sociale positive au départ du chemin singulier de l'engagement » avec et pour les étudiants :** la troisième communication explore, au cœur d'un cours d'entrepreneuriat social et durable, en quoi les injustices sociales vécues par les individus peuvent faire sens et trouver espoir à partir d'un récit individuel et collectif. A travers un dispositif conversationnel en plusieurs étapes, les étudiants sont accompagnés dans une démarche réflexive portant sur leurs apprentissages ainsi que sur leur identité « mise en récit » face aux enjeux sociétaux. Ces récits font ensuite l'objet d'une analyse empirique qui tente de saisir ce que les étudiants vivent lorsqu'ils utilisent ce dispositif conversationnel et comment ils donnent sens aux événements contés. Il s'agit d'explorer la nature de « l'espoir » tel qu'il est présent dans leurs récits ainsi que la manière dont il se rapporte à leurs processus de travail identitaire
4. **« Construire des solutions concrètes » avec et pour les étudiant·es de profils variés :** La quatrième communication aborde, à travers deux dispositifs, comment les étudiant·es peuvent concrètement répondre à une problématique de développement durable au service de la vie quotidienne. Ces dispositifs rassemblent des publics variés d'étudiant·es et s'appuient directement sur la philosophie des Évènements Collaboratifs d'Innovation (ECI). A travers ces dispositifs, les étudiant·es acquièrent, outre des compétences entrepreneuriales, un socle de compétences et de savoirs liés au développement durable, tels que la collaboration au sein d'équipes interdisciplinaires ou le questionnement des systèmes de valeurs. Toutefois, la communication attire l'attention sur le fait qu'en l'absence d'une stratégie coordonnée autour du développement durable, ces compétences, contrairement à celles de l'entrepreneuriat, ne sont ni formalisées, ni évaluées. Les auteures posent donc la question de savoir comment, sur base des dispositifs existants, formaliser ces acquis pour conscientiser les étudiant·es de leur importance et construire progressivement un référentiel de compétences liés à ces enjeux.

5. **« Construire des partenariats authentiques » avec et pour la Société civile d'ici et d'ailleurs :** le Service-Learning (Apprentissage par le service en français), démarche pédagogique alliant apprentissage par l'expérience et le service à la démarche réflexive, est probablement l'une des figures de proue de cette volonté de nouer un dialogue avec d'autres acteurs de la société. La cinquième communication nous commentera, en mode "patchwork", des initiatives saillantes issues des 3 secteurs de l'UCLouvain (secteurs des sciences humaines, des sciences et technologies et des sciences de la santé). L'accent sera principalement mis sur les obstacles et les conditions de succès de partenariats gagnant-gagnant entre tou·tes les acteur·rices.

Références :

Collectif FORTES, Renouard, C., Beau, R., Goupil, C., Koenig, C. dir (2020). Manuel de la grande transition, former pour transformer, Paris, Les liens qui libèrent.

Crozier, M., et Friedberg., E. (1977). *l'acteur et le système*. Paris : Seuil.

Legardez Alain & Simonneaux Laurence (éd.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives***,** Paris, ESF

Munro, M. (2018). Principles for embodied learning approaches, South African Theatre Journal, 31:1, 5-14, DOI: 10.1080/10137548.2017.1404435

Unesco (2020). L'éducation au développement durable : feuille de route https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802

Construire une vision partagée sur l'enseignement pour le développement durable et la transition à l'UCLouvain

Audrey Beghon (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, audrey.beghon@uclouvain.be)

Christine Dupont (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, christine.dupont@uclouvain.be)

Nathalie Kruyts (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, nathalie.kruyts@uclouvain.be)

Marthe Nyssens (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, marthe.nyssens@uclouvain.be)

Leticia Warnier (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, leticia.warnier@uclouvain.be)

Résumé

Face à l'urgence des défis environnementaux et humains, l'UCLouvain a adopté un Plan Transition destiné à mettre en œuvre une transition écologique et sociale pour l'ensemble des activités de l'Université. Dans son volet enseignement, le plan prévoit de former tous les étudiant·es de bachelier aux enjeux du développement durable et de la transition (DD/T), toutes disciplines confondues. Ce travail présente le processus développé à l'UCLouvain pour créer un modèle de compétences DD/T et ainsi créer une vision partagée de l'enseignement pour le DD/T. Ce processus se décompose en trois temps. Premièrement, nous nous basons sur la méthode Delphi, une méthode d'intelligence collective qui permet de structurer la communication au sein d'un groupe pour parvenir à une solution collective et consensuelle à un problème complexe. Ici, notre groupe était constitué des représentant·es des différents secteurs et des différents corps de l'UCLouvain. Deuxièmement, nous avons analysé les résultats obtenus avec Delphi pour construire un modèle de compétences. Enfin, ce modèle a été évalué à l'échelle de plusieurs cours et programmes comme outil de réflexion et de cadrage pour l'intégration d'acquis d'apprentissage DD/T dans les cours ou les programmes. La méthode Delphi elle-même a été évaluée par les expert·es. Cette communication permet de montrer comment nous avons réussi à construire collectivement ce modèle de compétences DD/T. Elle soulève également un certain nombre de questions, notamment celle de l'appropriation du modèle par les enseignant·es et responsables de programme.

Abstract

To deal with the urgency of the environmental and human challenges, UCLouvain has adopted a strategic agenda designed to foster an ecological and social transition in all University's activities. Regarding education, the agenda plan to equip all bachelor students with competences that are necessary to address the issues of sustainable development and transition (SD/T). This work presents the process developed at UCLouvain to build a model of competences for SD/T and thereby create a shared vision of teaching for SD/T. This process consisted in three stages. Firstly, we used the Delphi method, a method that structures the interactions within a group in order to reach a collective and consensual solution to a complex problem. In this case, our group was made up of representatives from the different sectors and status of the University. Secondly, we analysed the Delphi results to build a competences model. Finally, this model was assessed as a tool for the integration of SD/T learning outcomes through several courses and programmes. This paper shows how we succeed in collectively building a model of SD/T competences. It also raises a number of issues, including the ownership of the model by teachers and programme leaders.

Mots-clés

AE dans le champ de l'accompagnement ; Interactions individuels/collectifs ; Création de dispositifs d'accompagnement ; Enjeux ; Référentiel de compétences

1. Introduction

Les défis liés à la non-soutenabilité de nos systèmes de gouvernance s'accélèrent et se complexifient. Il est de la responsabilité éthique des Universités de s'engager dans une transition qui permette de faire face à cette urgence. C'est la raison pour laquelle l'UCLouvain a adopté en mars 21 son Plan Transition. Celui-ci s'articule autour de trois axes (l'enseignement, la recherche et la vie sur le campus) pour permettre une transition tournée vers l'intérêt des générations futures.

En matière d'enseignement, le plan prévoit de former l'ensemble des étudiant·es aux enjeux du développement durable et de la transition (DD/T). Concrètement, l'UCLouvain s'engage à ce que tous les programmes de bachelier intègrent des acquis d'apprentissage en lien avec le DD/T. Les acquis d'apprentissage (AA) d'un programme sont l'ensemble des connaissances, compétences et attitudes qu'un·e diplômé·e doit maitriser à la fin de son parcours. En engageant les programmes à intégrer des AA plutôt qu'en prévoyant un dispositif spécifique (tel un cours

d'introduction dans tous les programmes par exemple), l'institution donne la liberté aux Facultés de définir le dispositif le plus adéquat pour intégrer ces enjeux de société dans leurs programmes.

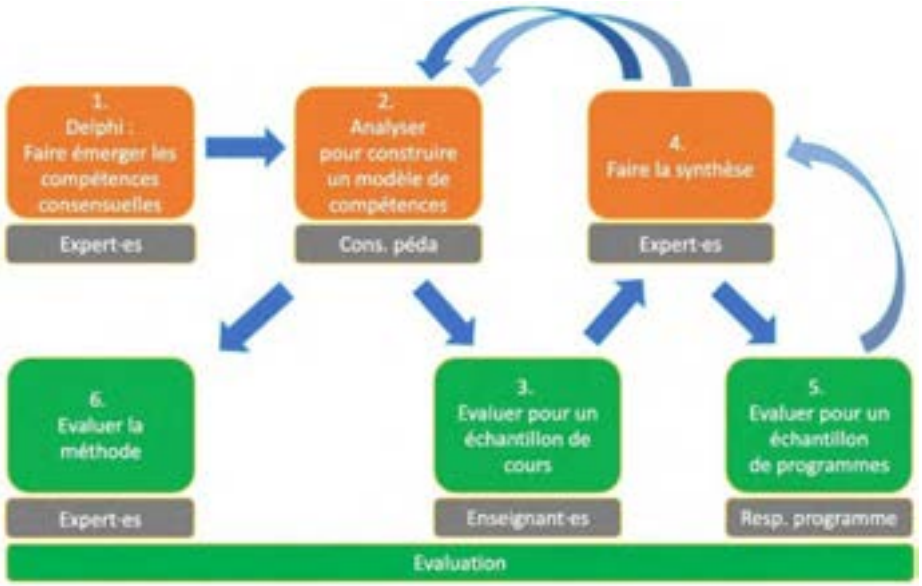
Pour réaliser ces changements, deux étapes sont nécessaires. La première vise à définir les savoirs, savoir-faire, compétences et attitudes spécifiques aux enjeux du DD/T que les étudiant·es ont à maîtriser au terme de leur cursus. La seconde consiste à accompagner les Facultés dans ces changements, afin de les aider à traduire ces acquis de façon concrète dans un programme. Dans cette communication, nous nous concentrons sur la première étape : identifier et définir les AA.

Il existe de nombreuses listes de compétences pour le DD/T et, même si certaines tendances s'observent, aucun consensus n'a encore été atteint. Aussi, ces compétences doivent être bien comprises et partagées par les acteur·rices de l'enseignement et ancrées dans un contexte local pour enfin être traduites en AA dans chaque programme.

Dans cette étude, nous présentons le processus qui a permis la construction d'un modèle de compétences pour le DD/T. Ce processus s'appuie sur une méthode d'intelligence collective, la méthode Delphi. Nous présentons ensuite les trois temps d'évaluation et de consolidation itérative du modèle. Enfin, nous terminons par des éléments de discussion.

2. Identification des AA pour le DD/T par la méthode Delphi à l'UCLouvain

Figure 1. Schéma des 6 étapes du processus pour construire un modèle de compétences DD/T



Pour construire le modèle de compétences pour le DD/T, nous avons développé un processus en 6 étapes (figure 1).

La méthode Delphi (étape 1) est une méthode d'intelligence collective qui permet de structurer les interactions au sein d'un groupe pour lui permettre de faire face à un problème complexe en tant que groupe et d'atteindre un objectif précis (Linstone & Turoff, 1975). Notre « groupe » était constitué de 12 expert·es identifié·es en amont, dans le cadre du volet enseignement du Plan Transition. Ces expert·es représentent les différents corps (étudiant, scientifique, académique) et les trois secteurs (sciences humaines, sciences et technologies, sciences de la santé) de l'UCLouvain.

Il n'y a pas de schéma-type pour structurer le processus de communication mais il existe un certain nombre d'invariants : des retours d'information sur les contributions individuelles ; une évaluation de l'opinion du groupe ; une possibilité pour les individus de réviser leurs opinions ; et un certain degré d'anonymat pour les réponses individuelles (Linstone & Turoff, 1975).

Souvent, la méthode se décline en quatre phases (Linstone & Turoff, 1975). La première consiste en une phase d'exploration et de brainstorming sur la problématique (faire émerger les compétences). La deuxième phase permet d'identifier la vision du groupe sur la problématique (identifier le degré de consensus au regard des différentes compétences). Si les désaccords sont importants, la troisième phase permet d'en explorer les raisons sous-jacentes (faire émerger un consensus). Enfin, la dernière phase permet de rassembler les résultats (finaliser le choix des compétences et préciser leur contenu). Nous avons suivi ces différentes phases, à l'exception de la troisième, les désaccords n'étant pas significatifs. Les deux premières phases se sont déroulées à distance, en individuel, la dernière a eu lieu en présence des expert·es à l'occasion d'un atelier collectif.

2.1. Justification de l'utilisation de la méthode pour notre problématique

Delphi nous est apparue comme une méthode pertinente, pour quatre raisons.

Premièrement, la méthode répondait à notre objectif. Nous devions récolter les opinions d'un groupe d'expert·es en tenant compte de la pluralité des perspectives. Delphi devait donc nous permettre de structurer le processus de communication pour avancer efficacement vers ce résultat.

Deuxièmement, les caractéristiques du groupe d'expert·es justifiaient également la méthode. La diversité des positions au sein de l'institution, la diversité des expériences, des expertises et

des opinions, l'absence d'un historique de travail collectif du groupe demandaient de structurer les interactions pour s'assurer que le résultat représenterait bien le collectif et pas certaines individualités. En particulier, le caractère anonyme des interactions dans les phases à distance permettait aux membres de participer librement.

Troisièmement, collecter les premières informations par email nous a permis d'avancer malgré la période de vacances et le contexte sanitaire.

Enfin, la méthode avait déjà été utilisée avec succès pour définir des compétences et faire évoluer des programmes d'étude (Linstone & Turoff, 1975, Van Steensel et al. 2020 ; Sitlington & Coetzer, 2015).

2.2. Analyse des résultats et construction d'un modèle de compétences

La méthode Delphi a permis de faire émerger 4 groupements de connaissances et compétences pour le DD/T :

- Les connaissances ;
- La pensée holistique, la pensée systémique, la complexité, l'approche pluridisciplinaire, la collaboration ;
- La réflexion personnelle et critique et la compétence normative ;
- Les compétences de stratégie et d'anticipation.

Les expert·es ont défini le contenu qu'ils associaient à chacun des groupes sur des posters qui ont servi de base à une discussion collective. Ces informations constituaient la matière première pour construire un modèle de compétences au sens de Prégent et. al (2009), c'est-à-dire la définition des compétences que l'étudiant·e aura développées et acquises au terme du programme. Trois conseillères pédagogiques ont analysé les résultats pour préciser les formulations des différentes compétences et synthétiser le résultat dans une représentation schématique.

Pour préciser les formulations, une revue de la littérature et des profils de sortie des diplômés de programmes de l'UCLouvain, ainsi que des AA de cours formant les étudiants au DD/T ont permis d'identifier des acquis spécifiques. Ces informations ont permis de préciser et concrétiser le contenu des compétences identifiées avec Delphi. Des exemples de ces AA figurent dans le modèle final.

En ce qui concerne le schéma, les discussions au sein du comité d'expert·es ont fait émerger l'importance d'une représentation non linéaire des compétences et l'existence d'un cœur constitué des enjeux du DD/T. Si nous avons d'abord envisagé de représenter ces compétences sous la forme de couches successives, il nous est apparu que cette représentation supposait une progressivité linéaire entre les compétences. Or, il semble que les compétences se renforcent mutuellement sans devoir être développées selon un certain ordre. Nous avons dès lors préféré une représentation avec un cœur composé des enjeux et des savoirs, entouré de quatre axes de compétences (figure 2).

Figure 2. Schéma du modèle de compétences DD/T (axes)



3. Evaluation et consolidation du modèle par itération

A travers le processus d'évaluation, nous souhaitions permettre aux enseignant·es et aux responsables de programme de s'approprier le modèle, de l'améliorer, le corriger ou le préciser en fonction de la réflexion contextualisée sur les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation. La méthode Delphi elle-même a également été questionnée auprès des expert·es.

3.1. Évaluation du modèle auprès des enseignant·es

Nous avons organisé un atelier à destination des enseignant·es dont le sujet était « Introduire des AA DD/T dans mon cours ». La promotion de l'atelier a été faite dans le cadre des formations du Louvain Learning Lab. L'atelier a accueilli une douzaine de participant·es issu·es des trois secteurs de l'Université.

Nous poursuivions deux types d'objectifs. Un objectif opérationnel d'une part, l'atelier devant nous permettre de tester le modèle et récolter des premiers retours. Un objectif pédagogique d'autre part. L'atelier était l'occasion pour les participant·es de mettre en pratique le modèle par rapport à un de leur dispositif, de partager leur pratique et leurs questionnements pédagogiques autour des enjeux du DD/T.

L'atelier s'est déroulé en deux temps, un premier temps pour comprendre, s'approprier et mettre en pratique le cadre de compétences à partir d'un cas pratique proposé. Un second temps pour mobiliser ce cadre comme outil facilitant la réflexion pour élaborer un cours visant le DD/T : formuler les compétences DD/T que les étudiant·es ont à développer et questionner la cohérence entre le dispositif (ou leur idée de dispositif) et les compétences DD/T à développer.

A la suite de l'atelier, nous avons envoyé un formulaire d'évaluation comprenant trois questions sur le modèle de compétences :

> *Question 1* : Quel est votre avis sur le cadre proposé par les 4 axes de compétences pour le DD/T ? Pour rappel, partant du cœur avec les enjeux DD/T et la maîtrise des savoirs, les axes indiquaient l'approche transdisciplinaire, l'ouverture à la pluralité, l'approche systémique et la capacité à agir et transformer.
>
> *Question 2* : Vous aide-t-il à identifier la contribution de votre cours à l'acquisition de ces compétences ?
>
> *Question 3* : Vous aide-t-il à faire évoluer votre dispositif en faveur de davantage du développement de ces compétences ?

Les réponses seront analysées pour améliorer le modèle de compétences et le valider avec le comité d'expert·es Delphi.

3.2. Evaluation du modèle auprès des responsables de programme (après 10/11)

Le modèle sera alors utilisé pour accompagner les programmes de bachelier qui, à la suite d'un appel à candidature, se sont engagés à être des pilotes pour réaliser une transition dans leur enseignement.

Le travail avec les programmes pilotes durera un an. Le modèle servira de base de réflexion pour une révision des acquis d'apprentissage du programme. Tout au long de ce travail collectif,

les retours seront collectés pour réviser le cas échéant le modèle et proposer une deuxième version pour l'année 22-23.

3.3. Evaluation de la méthode Delphi auprès des expert·es (après 10/11)

Après avoir présenté le modèle de compétences aux expert·es, nous leur avons envoyé une question par mail afin d'évaluer le succès de la méthode au regard de l'objectif de départ.

> *Question* : Sur base de votre expérience en tant qu'expert·e, pensez-vous que le processus a permis d'atteindre son objectif de construire un consensus sur les compétences que les étudiant·es de l'UCLouvain doivent développer pour faire face aux enjeux DD/T ?

4. Conclusion et discussion

Le processus développé à l'UCLouvain a permis de construire collectivement un modèle de compétences DD/T en nous basant sur la consultation d'expert·es représentant la communauté universitaire. Ce modèle est censé constituer une vision partagée pour l'enseignement DD/T et servir d'outil de réflexion aux enseignant·es et responsables de programme.

Ces deux objectifs sont-ils réellement atteints ? Cette méthodologie permet-elle une réelle appropriation par les acteur·rices pour penser leur enseignement au regard du DD/T ou y a-t-il d'autres points d'attention à y intégrer ?

Les évaluations ainsi que les échanges avec les participant·es au symposium alimenteront nos réflexions sur ces questions.

Références bibliographiques

Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The delphi method*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses inter Polytechnique.

Sitlington, H., & Coetzer, A. (2015). Using the Delphi technique to support curriculum development. *Education+ Training*.

Van Steensel, A, Lecloux, S., Sylin, M. (2020). *La méthode Delphi comme outil de construction d'un profil d'enseignement.* AIPU 2020 : Redéfinir l'expérience d'enseignement et d'apprentissage. Osons l'avenir. Québec (en ligne).

Enseigner la responsabilité sociétale des entreprises à l'université : l'éclairage des représentations sociales pour améliorer l'apprentissage des étudiants

Sophie Pondeville (UNamur, Namur, Belgique, sophie.pondeville@unamur.be)
Valérie Swaen (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, valerie.swaen@uclouvain.be ; IESEG School of Management, Lille, France, v.swaen@ieseg.fr)
Sabrina Courtois (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, sabrina.courtois@uclouvain.be)
Pauline de Montpellier (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, pauline.demontpellier@uclouvain.be)

Résumé

De plus en plus d'écoles supérieures de gestion offrent des cours sur la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) afin de sensibiliser les futurs leaders aux impacts des décisions des entreprises sur la société et la planète.

Or, dans le champ de la didactique en sciences de gestion, la RSE peut être qualifiée de question socialement vive qui interpelle les représentations sociales des acteurs universitaires (les étudiants et leurs professeurs notamment). Ces représentations sociales sont un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, et d'opinions qui concourt à la construction d'une réalité commune sur un objet donné, partagé par les individus d'un même groupe social.

La prise en compte de ces représentations sociales pour développer des stratégies didactiques est un enjeu important pour l'enseignement de la RSE. En effet, les étudiants n'arrivent pas en classe la tête vide. Ils sont dotés de représentations sociales du savoir scolaire qui jouent un rôle déterminant dans la construction des connaissances. Certaines représentations sociales peuvent en effet être insuffisantes, erronées ou inadéquates et devenir un obstacle à l'apprentissage.

L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus d'apprentissage de la RSE par les étudiants en gestion, en tenant compte de leurs représentations sociales du concept à l'entrée du programme d'études, mais aussi des conceptions scientifiques des enseignants et des dispositifs d'apprentissage mis en place. Sur cette base, nous serons en mesure, à plus long terme, de proposer des stratégies didactiques pour faire évoluer les représentations des étudiants et réorganiser les savoirs.

Le terrain de cette étude est celui de la Louvain School of Management, la faculté de gestion de l'UCLouvain. Depuis 2010, en lien avec ses valeurs (Excellence & Ethics in Business), cette faculté intègre dans tous ses programmes un cours obligatoire sur la RSE.

Lors de la conférence, nous présenterons, d'une part, l'analyse des conceptions scientifiques des enseignants de RSE (basée sur des entretiens semi-directifs) et de leurs dispositifs pédagogiques. D'autre part, nous présenterons l'analyse des représentations sociales de la RSE des étudiants à l'entrée de leur programme d'étude et de leurs opinions sur les dispositifs pédagogiques (données d'enquête).

En conclusion, cette recherche vise à fournir une meilleure compréhension de comment et dans quelles conditions les étudiants de gestion apprennent le concept de RSE qui est largement débattu dans la société ainsi que dans la littérature scientifique. Elle vise à conscientiser l'enseignant sur l'importance de mesurer et de prendre en compte les représentations sociales des étudiants en début de cours, car celles-ci constituent le cadre de référence que les étudiants utilisent quand ils sont confrontés aux connaissances scientifiques enseignées. L'enseignant peut ainsi penser une stratégie didactique qui prend en considération ces représentations sociales de départ et clarifie les éventuelles ambiguïtés conceptuelles.

Abstract

More and more business schools are offering courses on corporate social responsibility (CSR) in order to make future leaders aware of the impacts of corporate decisions on society and the planet.

In the field of management science didactics, CSR can be qualified as a socially acute question that challenges the social representations of university actors (especially students and professors). These social representations are an organized and structured set of information, beliefs, and opinions that contribute to the construction of a common reality on a given object, shared by the individuals of a given social group.

Taking into account these social representations to develop didactic strategies is an important issue for CSR teaching. Indeed, students do not come to class empty-headed. They are equipped with social representations of academic knowledge that play a determining role in the construction of their learning. Some social representations may indeed be insufficient, erroneous or inadequate, and become an obstacle to learning.

The objective of this research is to analyze the learning process of management students on the concept of CSR, taking into account their social representations at the beginning of their master program, the scientific conceptions of professors, and the pedagogical devices put in place. On this basis, we will be able, in the longer term, to propose didactic strategies to change students' representations and reorganize knowledge.

The field of this study is the Louvain School of Management, the faculty of management of UCLouvain. Since 2010, in line with its values (Excellence & Ethics in Business), this faculty has integrated a mandatory course on CSR in all its programs.

During the conference, we will present, on the one hand, the analysis of the scientific conceptions of CSR professors (based on semi-directive interviews), and of their pedagogical devices. On the other hand, we will present the analysis of the students' social representations of CSR at the beginning of their program, and of their opinions on the pedagogical devices (survey data).

In conclusion, this research aims at providing a better understanding of how and under what conditions management students learn the concept of CSR that is widely debated in society and in the scientific literature. It aims at making the teacher aware of the importance of measuring and taking into account the students' social representations at the beginning of the course, as these represent the frame of reference that students use when confronted with the scientific knowledge taught. The professor can thus develop a didactic strategy that takes into account these initial social representations and clarifies possible conceptual ambiguities. Otherwise, the professor runs the risk of 'tacking on' a reference knowledge that does not advance the students' learning towards a more global understanding of CSR.

Mots-clés

représentations sociales ; responsabilité sociétale des entreprises ; didactique universitaire ; dispositif pédagogique ; recherche-action

1. Introduction

De plus en plus de facultés universitaires ou d'écoles de gestion adhèrent aux principes de l'éducation au management responsable (PRME). Cela se traduit souvent par une offre de formation qui comprend des cours traitant de la question de la responsabilité sociétale des entreprises (RSE). Former les étudiants en gestion à cette question permet de les sensibiliser

aux décisions et actions que les entreprises peuvent mettre en place dans le cadre de leurs activités pour contribuer à la transition vers une société plus durable.

Toutefois, la RSE est un concept contesté qui suscite des débats au sein de la société mais également dans les savoirs universitaires et les pratiques sociales de référence. Son acceptation reste ambigüe et ses multiples définitions et applications représentent un défi pour l'enseignement. Dans le champ de la didactique en sciences économiques et de gestion, la RSE peut ainsi être qualifiée de question socialement vive qui interpelle les représentations sociales des acteurs universitaires (Legardez & Simonneaux, 2006). La prise en compte de ces représentations pour développer des stratégies didactiques efficaces est un enjeu important pour l'enseignement de la RSE.

Dans cette étude, nous proposons une analyse des représentations sociales de la RSE des étudiants de différents programmes de master en sciences de gestion et en ingénieur de gestion d'une université belge, en nous appuyant sur la théorie structurale des représentations. Nous interrogeons également les conceptions de la RSE des professeurs du domaine, et l'impact de leurs dispositifs pédagogiques sur l'apprentissage des étudiants. Cette première étude s'intègre dans une recherche-action plus large dont l'objectif est d'améliorer l'apprentissage de la RSE par des étudiants de gestion en proposant des stratégies didactiques qui permettent de faire évoluer leurs représentations et de réorganiser les savoirs.

2. Cadre théorique

Une représentation sociale peut être caractérisée comme un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes qui concourt à la construction d'une réalité commune, d'une connaissance de sens commun, de pensée naturelle sur un objet donné, partagé par les individus d'un même groupe social (Jodelet, 1989). Dans le champ de l'éducation, la théorie des représentations sociales met en lumière que les étudiants n'arrivent pas en classe la tête vide. Ils sont dotés de représentations sociales du savoir scolaire qui jouent un rôle déterminant dans la construction des connaissances. Certaines représentations constituent des formes de savoirs préalables mais d'autres peuvent être insuffisantes, erronées ou inadéquates et devenir un obstacle à l'apprentissage. La prise en compte de ces représentations par les enseignants peut les aider à construire des stratégies didactiques susceptibles de les faire évoluer et de réorganiser les savoirs (Beitone & Legardez, 1995). L'analyse des représentations de la RSE est donc un enjeu important pour l'éducation au management responsable.

Dans cette étude, nous nous appuyons sur la théorie structurale des représentations sociales (Abric, 1994). Selon cette théorie, toute représentation est organisée autour d'un noyau central constitué de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification et sa cohérence. Ce noyau est l'élément le plus stable de la représentation et le plus résistant au changement. Autour de ce noyau central, un système périphérique, plus flexible, est composé des éléments les plus accessibles de la représentation. Il joue un rôle essentiel dans l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte et assure une fonction de défense du noyau central. C'est par la modification de sa périphérie que pourra éventuellement s'opérer la transformation d'une représentation sociale (Barthes & Alpe, 2016). Étudier une représentation sociale nécessite donc d'abord d'analyser son contenu et sa structure et de distinguer les éléments relatifs au noyau central des éléments périphériques.

Dans un second temps, ces éléments sont confrontés à un ou des référentiels de savoirs de référence (savoirs savants ou pratiques sociales de référence) pour rechercher les focalisations (éléments surévalués dans la représentation), les défalcations (éléments manquants), les supplémentations (éléments rajoutés) et les distorsions (éléments sous-évalués) (Barthes & Alpe, 2016). La question qui se pose dès lors est celle du (ou des) référentiel(s) à prendre en compte concernant la RSE, concept lui-même très débattu dans la littérature académique.

Finalement, sur base de ces résultats, des stratégies didactiques peuvent être préconisées pour faire évoluer les savoirs préalables des étudiants dans la direction d'un savoir plus complet et plus proche du savoir de référence.

3. Questions de recherche

L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus d'apprentissage de la RSE par les étudiants en gestion, en tenant compte de leurs représentations sociales du concept à l'entrée du programme d'études, des conceptions des enseignants, et de leurs dispositifs d'apprentissage.

Les questions de recherche sont les suivantes :

QR1. Quels sont les contenus des représentations sociales des étudiants de gestion sur la RSE à leur arrivée en cours ? Dans quelle mesure existe-t-il des représentations différentes en fonction des profils des étudiants ?

QR2. Quelles sont les conceptions de la RSE des professeurs qui enseignent cette matière à ces étudiants ? Quels sont les référentiels qu'ils utilisent ? Sont-ils communs à l'équipe ?

QR3. Quels dispositifs pédagogiques les enseignants mettent-ils en place pour enseigner leur(s) conception(s) de la RSE ?

QR4. Quels sont les éléments des dispositifs pédagogiques qui, selon les étudiants, ont fait évoluer leur conception de la RSE ?

Enfin, à plus long terme, nous étudierons comment les représentations sociales des étudiants ont évolué au cours de leur cursus, en lien avec les dispositifs mis en place dans le cours de RSE mais aussi d'autres éléments de leur programme d'études. En effet, dans une approche « programme », nous étudierons les conceptions de la RSE des membres du corps académique intervenant dans les programmes, afin d'apprécier la mesure dans laquelle leur(s) conception(s) de la RSE sont partagées (ou non) avec les professeurs de RSE et l'influence possible de cette convergence/divergence sur l'apprentissage de la RSE par les étudiants de gestion.

4. Description du dispositif de recherche - enseignement

Le terrain de cette étude est celui de la Louvain School of Management (LSM), la faculté de gestion de l'UCLouvain. Depuis 2010, en lien avec ses valeurs (Excellence & Ethics in Business), la LSM intègre dans tous les programmes un cours obligatoire sur la RSE. Depuis 2010, ces cours sont ou ont été enseignés par six enseignants différents, seul(e) ou en co-titulature.

4.1. Récolte des données

En juillet et août 2021, nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés, en face-à-face virtuel, avec cinq enseignants des cours de RSE[2]. Ces entretiens avaient pour objectif de mieux cerner la conception de la RSE des enseignants et la manière dont ils abordent ce concept dans leur cours. Ces entretiens ont été intégralement retranscrits.

Nous avons également pris connaissance des référentiels utilisés par ces enseignants pour construire leur cours et analysé les dispositifs d'apprentissage mis en place (acquis d'apprentissage, déroulé du cours, slides, études de cas, lectures, exercices, travail de groupe et/ou individuel, etc.).

Parallèlement, au démarrage de la première séance de cours en septembre 2021, nous avons soumis un questionnaire aux étudiants de chaque cours, afin de récolter leurs représentations

[2] La sixième enseignante étant une des auteure de ce papier, elle n'a pas été interrogée dans ce cadre.

sociales. Ce questionnaire comprenait une question d'évocations spontanées (quels mots vous viennent à l'esprit quand vous pensez à la RSE ?), une question de définition (si vous deviez définir ce qu'est la RSE, vous diriez…), diverses propositions en lien avec la RSE (sur une échelle mesurant le degré d'accord de 1 à 7) et des questions de profil (âge, genre, nationalité, programme d'études, lieu et domaine des études de bachelier). 330 étudiants ont pris part à ce questionnaire. Une nouvelle mesure des représentations sociales sera réalisée en fin d'année académique afin de mesurer leur évolution.

Une première analyse de contenu a été réalisée sur les questions d'évocation et de définition, ainsi que des analyses statistiques descriptives sur les propositions en lien avec la RSE. Ces analyses préliminaires ont servi à alimenter un temps de partage lors de la deuxième ou troisième semaine de cours entre les étudiants, leur professeur et l'un des membres de notre équipe de recherche. Ce partage avait pour objectifs d'informer le professeur sur les représentations sociales des étudiants à l'entrée de son cours et de confronter les étudiants à leurs propres représentations sociales et ainsi de mettre en évidence certaines focalisations, défalcations et distorsions de leurs définitions par rapport aux définitions de la RSE au niveau scientifique.

A la dernière semaine de cours, les étudiants seront soumis à un questionnaire portant sur les dispositifs d'apprentissage qui, selon eux, ont fait évoluer leur compréhension du concept de RSE et ont joué un rôle clé dans leur apprentissage.

Enfin, à plus long terme, nous interrogerons également les professeurs de la LSM qui ne sont pas directement impliqués dans l'enseignement de la RSE mais qui, par leur conception de l'entreprise et de sa finalité et les études de cas choisies, peuvent contribuer à faire évoluer ou non les représentations sociales des étudiants sur la RSE.

4.2. Analyses des données

En lien avec la théorie structurale des représentations sociales, une analyse prototypique et d'association/similitude des mots associés à la RSE par les étudiants est en cours de réalisation (Nvivo et SPSS). Le but de ces analyses est de déterminer les éléments qui font partie du noyau central de la représentation et ceux qui sont périphériques en construisant un réseau notionnel sous forme de graphique.

Au moment de la conférence AIPU, nous serons en mesure de présenter les (éventuelles différentes) représentations sociales des étudiants à l'entrée des programmes (QR1) par contraste avec les conceptions scientifiques de la RSE des enseignants (QR2). Ces résultats

seront mis en parallèle avec l'analyse thématique des dispositifs pédagogiques développés par les enseignants de RSE (QR3). Une analyse préliminaire des entretiens réalisés avec les enseignants suggère que leurs conceptions de l'enseignement de la RSE ne sont pas identiques, qu'ils s'appuient en partie sur des référentiels différents, et qu'ils développent des stratégiques didactiques hétérogènes. Enfin, nous présenterons les points de vue des étudiants concernant les dispositifs pédagogiques qui ont eu un impact clé sur leur compréhension du concept de RSE (QR4).

5. Conclusion et questions d'ouverture

Cette recherche vise à fournir une meilleure compréhension de comment et dans quelles conditions les étudiants de gestion perçoivent et apprennent le concept de RSE, largement débattu dans la société et dans la littérature scientifique. Elle vise notamment à conscientiser l'enseignant sur l'importance de prendre en compte les représentations sociales des étudiants en début de cours, car celles-ci constituent le cadre de référence que les étudiants vont utiliser quand ils seront confrontés aux connaissances scientifiques enseignées. L'enseignant pourra ainsi penser une stratégie didactique qui permettra de prendre en considération ces représentations sociales de départ et de clarifier les éventuelles ambiguïtés conceptuelles. Dans le cas contraire, l'enseignant risque de 'plaquer' un savoir de référence qui ne fera pas progresser l'apprentissage des étudiants vers une compréhension plus globale de la RSE.

A terme, cette recherche devrait également mettre en lumière le rôle et l'impact des conceptions de l'ensemble du corps enseignant des écoles de gestion sur les représentations sociales des étudiants et leur apprentissage du concept de la RSE. Cette recherche ouvre dès lors des pistes de réflexion sur les nécessaires changements culturels dans les écoles de gestion pour qu'elles aillent davantage dans la direction de former des leaders porteurs de valeurs.

Références bibliographiques

Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : Presses Universitaires de France

Barthes, A. & Alpe, Y. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques Sociales

Beitone, A. & Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques et sociales ; une approche didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 33-45

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In Jodelet, D., Les représentations sociales. Paris : Presses Universitaires de France.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives. Paris : ESF

Identité narrative d'entrepreneurs en devenir (ou pas) : proposition d'un dispositif conversationnel dans un cours d'entrepreneuriat social et durable

Julie Solbreux (UNamur, Namur, Belgique, julie.solbreux@unamur.be ; UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, julie.solbreux@uclouvain.be)

Julie Hermans (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, julie.hermans@uclouvain.be)

Résumé

Nous présentons un dispositif conversationnel mis en œuvre dans un cours d'Entrepreneuriat Social et Durable. Ce dispositif, dit « en échafaudage », invite les apprenants à se mettre en récit à différents niveaux de collectifs pertinents pour adresser les enjeux sociétaux : au niveau individuel, par équipe entrepreneuriale, en classe et avec le reste de la communauté. Nous avons utilisé le questionnement individuel et en équipe pour réécrire une histoire préférée (micro) ancrée dans un contexte social et environnemental large (macro) et ouvrant des perspectives d'avenir en s'appuyant sur le collectif (méso). Nous suggérons que la mise en récit identitaire peut conduire nos apprenants à un avenir imaginé porteur d'espoir - quoique critique - face aux enjeux sociétaux profonds auxquels nous faisons face et qui sont au cœur des préoccupations de ce symposium. Nous invitons ses participants à découvrir ce dispositif tout en en explorant les limites.

Abstract

We present a conversational device implemented in a Social and Sustainable Entrepreneurship course. This device, known as "scaffolding conversations", invites learners to tell their story at different levels that are relevant to address societal issues: the individual level, the entrepreneurial team, the class and the rest of the community. We used individual and team questioning to rewrite a favorite story (micro) anchored in a large social and environmental context (macro) and opening up future perspectives building on the collective (meso). We suggest that narratives can lead our learners to an imagined future that holds hope - albeit critically - in the face of the deep societal challenges questioned in this symposium. We invite its participants to discover our conversational device while exploring its limits.

Mots-clés

Conversation ; entrepreneuriat social et durable ; réflexivité ; identité ; récit.

1. Introduction

Dans la littérature en entrepreneuriat, nous constatons un intérêt croissant pour la construction narrative de l'identité entrepreneuriale sociale (Jones, Latham, & Betta, 2008). Un défi émerge : comment les entrepreneurs sociaux peuvent-ils construire des identités narratives pleines d'espoir pour l'avenir (McAdams & McLean, 2013) tout en restant critiques envers les idéaux romancés et la posture messianique véhiculés dans les récits en entrepreneuriat social ? Ce défi vient amplifier le « défi identitaire » (Tracey and Phillips, 2007) dans le contexte de l'éducation à l'entrepreneuriat social, lorsque les étudiants font face à des tensions identitaires entre logiques sociales et commerciales.

Pour faire face à ce défi, nous avons développé un dispositif conversationnel porteur de récits identitaires pour un cours d'entrepreneuriat social et durable durant lequel nos étudiants adressent, une injustice sociale et/ou environnementale qui les touchent en élaborant des projets entrepreneuriaux en équipe. Guidés par l'approche narrative (White et Epston, 1990), nous invitons les étudiants à « re-raconter » des histoires de moments d'exception qui les ont touchés (micro), à contextualiser leurs luttes (macro), et à co-créer en équipe des histoires polyphoniques orientées vers le futur (méso). Nous avons utilisé le questionnement individuel et en équipe pour réécrire une histoire préférée (micro) ancrée dans un contexte social (macro) et ouvrant des perspectives d'avenir (méso). Cette approche s'inspire des travaux de White et Epston (1990) pour qui le but du praticien narratif est d'aider les participants à se construire une identité sociale positive dans le respect de leur choix personnel.

Dans cette communication, nous présentons dans quelle mesure ce dispositif conversationnel peut accompagner les étudiants dans une démarche réflexive portant sur leurs apprentissages ainsi que sur leur identité « mise en récit » face aux enjeux sociétaux. D'autre part, nous proposons d'examiner empiriquement ce que les étudiants vivent lorsqu'ils utilisent ce dispositif conversationnel. Notre perspective est de parcourir les histoires de nos étudiants pour comprendre comment ils donnent sens aux événements contés (Leitch & Harrison, 2016).

2. Description du dispositif

Le cours offre à 98 étudiants la possibilité de développer un projet qui aborde un problème social ou environnemental sur une période de 10 semaines entre fin mars et juin 2020.

Les étudiants doivent effectuer ce travail en équipes de quatre et préparer un rapport où ils décrivent le plan d'affaire de leur projet entrepreneurial sociale et/ou durable. L'enseignant procède à la composition des équipes sur la base d'une affinité commune des étudiants pour une préoccupation sociale ou environnementale.

Le journal réflexif est notre principal instrument de collecte de données. Il est collecté à différents moments du cours (figure 1). Il permet d'explorer la construction identitaire des étudiants à différents niveaux : l'individu, l'équipe, le collectif « groupe classe » et le système (la communauté au sens large, voire le monde).

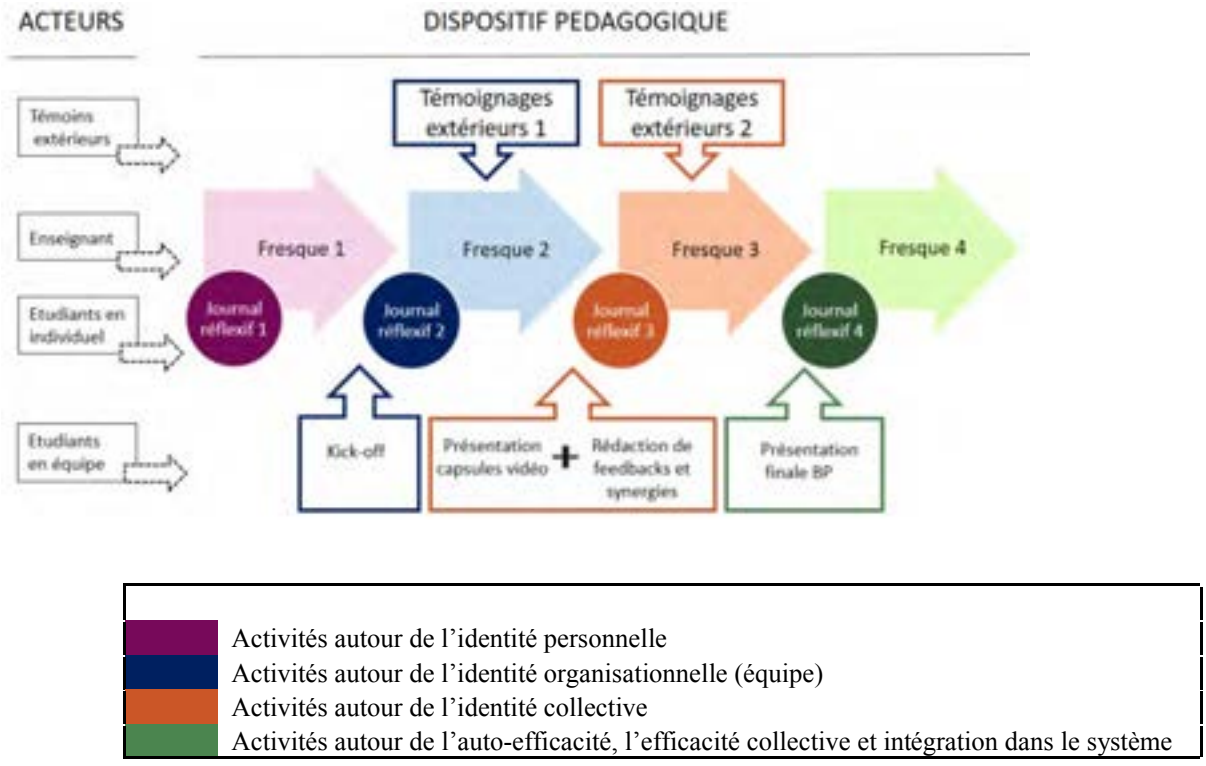


Figure 1 : Dispositif conversationnel intégré au cours d'entrepreneuriat social et durable

2.1. Travail sur l'identité personnelle

Un premier journal réflexif, rédigé avant le début du cours, invite individuellement les étudiants à se révéler au reste du groupe. Par écrit, les apprenants racontent une expérience vécue face à une injustice (voir étiquettes narratives, annexe 1) et expriment en quoi la résistance à cette injustice est importante pour eux. L'enseignant partage ensuite cette collection d'identités personnelles en racontant leurs histoires à travers la fresque 1 (voir annexe 2). L'objectif est de créer de l'unité dans la diversité en mettant l'accent sur les éléments qui mobilisent les étudiants. Dans la dynamique de l'approche narrative,

l'enseignant présente également la fresque 1 et les histoires qui sont racontées dans le cours à des témoins extérieurs afin de recueillir leurs témoignages qui seront partagés à travers la fresque 2. Enfin, les équipes sont formées par les enseignants sur base des thématiques choisies dans ce premier journal réflexif.

2.2. Travailler sur l'identité organisationnelle

Une activité de lancement (Kick-off), élaborée sur les principes de l'approche narrative, jette les bases d'un collectif qui s'engage à résister à une injustice sociale ou environnementale qui les rassemble. Ce kick-off permet à chaque équipe de se rencontrer et d'explorer les valeurs identitaires de leur « organisation » naissante. A cette fin, les membres de l'équipe partagent leurs visions d'une histoire dominante qui crée l'injustice, ils extériorisent le problème qui les préoccupe, ils se joignent à ses résistants et concluent en rédigeant une prise de position. Le journal réflexif 2 qui suit le coup d'envoi, questionne la perception qu'a l'étudiant de l'influence que son équipe a eue sur lui et à l'inverse, l'influence qu'il a pu avoir sur la construction identitaire de son équipe. L'enseignant crée et partage une seconde fresque dont les objectifs sont de « densifier » (illustrer, nourrir) et d' « ancrer » (consolider les piliers identitaires communs) les récits identitaires des équipes.

2.3. Travailler sur l'identité collective

Pour renforcer le sentiment d'appartenance des équipes à un collectif plus large, l'enseignant utilise les présentations des étudiants de projets entrepreneuriaux (sous forme de capsules vidéo) comme occasion de raconter leur histoire à d'autres acteurs du système. Ici, nous voyons comme "plus grand collectif" le groupe classe et les "témoins extérieurs". L'enseignant organise des retours d'expérience et prépare la troisième fresque à partir des récits recueillis dans les documents à sa disposition : journaux réflexifs 3 (voir annexe 3), forum de feedback entre équipes et témoignages extérieurs (voir figure 1). À travers la fresque 3, l'enseignant présente les interactions entre les équipes qui créent un système lié par la coopération. Il propose également une vision collective plus large où le groupe classe s'inscrit dans un dispositif ouvert sur le monde vis-à-vis des témoins extérieurs.

2.4. Travailler l'auto-efficacité et l'efficacité collective

La dernière étape a lieu après la fin des sessions de cours. Les équipes ont deux semaines pour finaliser la transformation de leur solution en projet entrepreneurial, remettre un rapport écrit et le présenter oralement à l'enseignant. Le journal réflexif 4 (voir annexe 4) vient à la fin de ce

défi d'équipe. Il interroge les positions de l'étudiant sur sa perception de son auto-efficacité et de l'efficacité collective de son équipe à l'issue de cette expérience. Les étudiants font également le point sur leur vision d'un problème le premier jour de cours et leur vision du même problème à la fin du cours. Cet exercice leur permet de percevoir leur position d'influence (individuelle et collective) sur le problème et d'exprimer leur vision actuelle du problème pour l'avenir. Enfin, l'étudiant est également invité à laisser un message pour la cohorte étudiante de l'année suivante. Ces différentes activités offrent à l'étudiant l'opportunité de s'ouvrir à de nouveaux espaces-temps conversationnels.

3. Intégration identitaire : un dispositif conversationnel en échafaudage

Au travers de différents récits (journaux réflexifs individuels et collectifs, kick-off, feedbacks à d'autres équipes), nous proposons aux étudiants d'explorer leur construction identitaire (voir figure 2). C'est à dire rendre compte de ce qu'ils vivent dans le paysage de l'action (ce qu'ils font, affrontent, planifient, décident, créent, etc. seuls et en équipe) et du sens qu'ils donnent à ces actions à la lumière du paysage de leurs intentions.

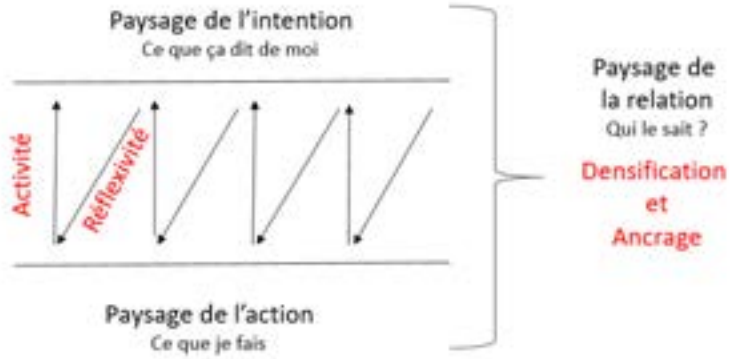


Figure 2 : Processus des conversations narratives, construction de récits identitaires

Ces exercices narratifs invitent chaque étudiant à prendre conscience de qui il est et de la manière dont il l'exprime (ou pas). Ils questionnent aussi de sa capacité à s'intégrer aux autres, au sein de différents niveaux de collectifs, tout en respectant sa propre individualité dans le cadre des projets d'entrepreneuriat social et durable. Enfin, les opportunités de conversations lui permettent d'évaluer sa capacité à être influencé ou influent vis-à-vis des autres.

4. Résultats préliminaires

Notre recherche contextualise les récits d'expériences vécues par les étudiants face au défi de résister aux injustices sociales ou durables. Nous analysons le sens que chaque étudiant donne à ce qu'il vit pour comprendre comment les mécanismes de construction identitaire s'opèrent dans le contexte du cours et ouvrent des voies pour leur vie future.

Nous identifions des moments « d'exception », c'est-à-dire des histoires inédites qui entrent dans la conversation et où les étudiants partagent à la fois des moments étincelants et des moments difficiles. À travers des histoires individuelles, nous identifions comment les étudiants se positionnent en tant que victimes, témoins ou auteurs d'injustices sociales ou environnementales.

Nous pouvons lire comment le fait de mobiliser leur capacité d'action face à ces injustices interpelle les étudiants individuellement et collectivement en ce qui concerne leur identité et leurs efficacités individuelles et collectives.

Nous apprenons comment les individus et les équipes élaborent et adoptent des stratégies pour surmonter les obstacles.

Nous découvrons comment l'évaluation réflexive de ces moments d'étincelle ou de lutte renforce ou remodèle l'identité et l'efficacité individuelle et collective des étudiants.

Enfin, le questionnement vécu par les étudiants façonne leur perception d'eux-mêmes, des autres et de leur capacité à avoir un impact sur le monde. À la lecture de leurs dernières histoires, nous découvrons à quel point des éléments spécifiques nourrissent les espoirs et le cheminement des étudiants pour l'avenir, dont la perspective de poursuivre une carrière d'entrepreneur social et durable, seul ou en équipe.

5. Conclusion

Notre intention en initiant ce dispositif conversationnel dans un cours d'entrepreneuriat social et durable est de travailler avec les étudiants sur leur construction identitaire dans un contexte connu pour ses tensions (Tracey et Phillips 2007). Cette démarche invite nos étudiants à se mettre en récit à plusieurs niveaux de collectifs. A ce titre, nous travaillons sur un modèle de « construction identitaire en échafaudage ». Nous suggérons que la mise en récit identitaire peut conduire nos apprenants à un avenir imaginé prometteur - quoique critique - face aux

enjeux sociétaux profonds auxquels nous faisons face et qui sont au cœur des préoccupations de ce symposium. Néanmoins, de nombreuses questions restent en suspens. Ainsi, se pose la question de savoir: qu'est qu'un récit bien raconté et mis en scène au point qu'il a un effet transformateur sur l'audience ? De même, il reste encore à expliciter les traces d'espoir (et de critique) dans les récits et leur évolution au fur et à mesure du cours. Ainsi, nous ne pouvons pas affirmer que tous nos étudiants se sont engagés de la même façon dans notre dispositif, ni qu'ils ont tous su tirer parti de cette mise en récit identitaire. Ces réflexions touchent à la force inclusive du dispositif : « peut-on dire que ça marche avec tous les étudiants » et quels sont les points d'attention voire les limites d'usage du dispositif ? Enfin, nous questionnons notre démarche influente qui invite l'apprenant à se projeter en tant qu'entrepreneur (social et durable). Les apprenants ont-ils vraiment l'espace nécessaire pour être auteurs de leur vie ? Nous invitons les participants au symposium à cette conversation que nous espérons porteuse d'espoir (et de critique).

Références bibliographiques

Jones, R., Latham, J., & Betta, M. (2008). Narrative construction of the social entrepreneurial identity. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research.

Leitch, C. M., & Harrison, R. T. (2016). Identity, identity formation and identity work in entrepreneurship: Conceptual developments and empirical applications. Entrepreneurship & Regional Development, 28(3-4), 177-190.

McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. Current directions in psychological science, 22(3), 233-238. doi:10.1177/0963721413475622

Tracey, P., & Phillips, N. (2007). The distinctive challenge of educating social entrepreneurs: A postscript and rejoinder to the special issue on entrepreneurship education. Academy of Management Learning & Education, 6(2), 264-271.

White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends: WW Norton & Company.

L'apport des événements collaboratifs d'innovation pour l'intégration des compétences de développement durable : étude de deux dispositifs de pédagogie entrepreneuriale

Lara Vanderstichelen (Haute École EPHEC, Louvain-la-Neuve, Belgique, l.vanderstichelen@ephec.be)

Sarah Saint-Amand (Haute École EPHEC, Louvain-la-Neuve, Belgique, s.saintamand@ephec.be)

Résumé

Dans l'ADN pédagogique de la Haute École EPHEC se retrouvent deux éléments centraux : la pratique et l'entrepreneuriat. Les étudiants sont vivement encouragés à travailler en équipe, sur des cas concrets d'entreprises de sorte à proposer des solutions concrètes à des problématiques réelles. Le texte suivant aborde deux exemples de dispositifs d'apprentissage par la pratique qui ont la particularité de s'appuyer directement sur la philosophie des Évènements Collaboratifs d'Innovation (ECI) - le projet MAKERS et le hackathon pour les étudiants en technologies de l'informatique - et dont la thématique choisie est relative au développement durable (DD). Nous explicitons d'abord leurs objectifs et modalités de mise en œuvre et discutons de leur pertinence quant à l'acquisition de compétences entrepreneuriales et relatives au DD. Nous évoquons enfin leur potentiel en vue de l'implémentation d'une stratégie de DD coordonnée, tant au niveau institutionnel qu'au niveau pédagogique.

Abstract

EPHEC University College revolves, in its essence, around two main teaching principles: practice and entrepreneurship. Students are strongly encouraged to work in teams, on concrete business cases that lead to the emergence of tangible solutions to real problematics. This text discusses two practice-based learning projects that rely on the concept of collaborative events of innovation (CEI) - the interdisciplinary MAKERS project and a hackathon for information technology students - which feature the theme of sustainable development. We will spell out their objectives and implementation methods first so we can discuss their relevance considering the acquisition of entrepreneurial and sustainable development skills. At last, we will discuss their potential for the implementation of an organised sustainable development strategy, at an institutional as well as pedagogical level.

Mots-clés

Apprentissage coopératif ; Entrepreneuriat ; Handicap ; Interdisciplinarité ; Pratiques enseignantes

1. Introduction

L'EPHEC, École Pratique des Hautes Études Commerciales, propose des programmes de bachelier de type court (3 ans). Comme son nom l'indique, cette école a pour essence la pédagogie pratique. Celle-ci se concrétise au travers de l'accompagnement d'entreprises, de défis portant sur des cas réels, de stages et travaux de fin d'études réalisés dans un dessein entrepreneurial, etc.

Nous nous arrêtons sur deux dispositifs pédagogiques : le projet MAKERS et un hackathon en technologies de l'informatique. Nous nous basons pour ce faire sur des entretiens semi-dirigés avec les initiateurs de ces projets. La particularité de ces projets est double : ils s'inscrivent dans une préoccupation de sensibilisation aux enjeux du DD, et s'appuient directement sur la philosophie des Événement Collaboratifs d'Innovation (ECI) ou « évènements *makers* » (Fabbri et al., 2018). Le concept : rassembler des publics variés autour d'« ateliers de fabrication » destinés à créer des solutions innovantes et concrètes à une problématique réelle (Fabbri et al., 2018). Si ces évènements sont désormais légion au sein des grandes entreprises et des incubateurs (Fabbri et al., 2018), ils font plus timidement leur apparition dans le monde de l'enseignement (Gréselle-Zaïbet et al., 2018).

L'EPHEC tente de concrétiser sa volonté de développer une stratégie de DD coordonnée, tant au niveau opérationnel qu'au niveau pédagogique. Au niveau pédagogique, un des objectifs stratégiques majeurs est de cartographier les dispositifs relatifs au DD déjà créés et renforcer la cohérence entre ceux-ci dans nos diverses formations, notamment en les liant à des acquis d'apprentissage spécifiques vers lesquels une progression est proposée sur les trois années. Dans ce contexte, cet article est l'occasion de nous interroger sur le potentiel des ECI pour l'intégration du DD dans les programmes de cours d'une Haute École professionnalisante ?

2. Description des dispositifs

2.1. Le projet MAKERS

Grâce à son infrastructure accessible aux personnes à mobilité réduite, l'EPHEC Louvain-La-Neuve est choisie chaque année par des étudiants en situation de handicap. Or, cette diversité

au sein du public étudiant génère régulièrement des malaises : enseignants et étudiants sont souvent démunis dans leur souhait d'aider les personnes en situation de handicap et proposent leur aide de façon inadaptée. C'est de ce constat qu'est née l'idée de concevoir un dispositif pédagogique de type ECI, alliant entrepreneuriat et inclusion. Chaque année, un étudiant en situation de handicap vient donc témoigner de ses difficultés du quotidien. Sont ensuite formées des équipes interdisciplinaires, rassemblant des étudiants en marketing, technologies de l'informatique, électromécanique et en ergothérapie (de la Haute École de Vinci). En quatre jours, ces équipes pensent, prototypent puis développent une solution à la problématique identifiée[3].

La volonté de ce projet, depuis 2017, est de proposer un dispositif pédagogique innovant, mais surtout débouchant sur une production tangible. Il s'agit de faire *vivre* aux participants le travail en équipe interdisciplinaire et la méthode Lean StartUp, de sorte qu'ils acquièrent « de nouvelles méthodologies de travail à la fois pédagogiques et professionnelles » (Gréselle-Zaïbet et al., 2018). D'ailleurs, aucune théorie n'est dispensée en amont, les étudiants sont d'emblée invités à confronter leurs idées et *agir ensemble*.

L'inscription au projet MAKERS se fait sur base volontaire entre plusieurs propositions d'activités à visée interdisciplinaire. Les étudiants savent qu'ils vont être amenés à prototyper une innovation, mais n'en connaissent pas l'objectif. Le souhait des enseignants est d'éviter les choix clivants (ne voir participer que ceux que ça intéresse déjà), et de faire découvrir la relation à une personne en situation de handicap à des étudiants qui n'y seraient pas forcément enclins.

Le projet intègre des partenaires extérieur variés, dont des représentants du monde de l'entreprise, la Sowalfin et l'incubateur OpenHub qui met à disposition son infrastructure, ses matériaux et son expertise méthodologique en matière d'ECI. Les étudiants bénéficient également d'un encadrement par une équipe pédagogique qualifiée.

2.2. Le hackathon en développement durable

Une équipe d'enseignants a créé en octobre 2021 un événement extracurriculaire. L'objectif était de prototyper une solution qui facilitait le quotidien des étudiants de l'EPHEC et répondait aux objectifs de développement durable de l'école.

[3] En 2019, parmi les solutions qui ont émergé, une table ajustable en hauteur pour faciliter les manipulations des futurs patients d'un étudiant kiné à mobilité réduite.

Le choix du format « hackathon » semblait tout à fait pertinent pour atteindre cet objectif et instaurer la dynamique de collaboration souhaitée. Le livrable attendu était un prototype permettant de juger de la pertinence et de la faisabilité des solutions à des fins éventuelles de développement. La thématique du DD a émergé naturellement, faisant écho au traitement de la problématique à l'échelle institutionnelle.

Parmi les objectifs pédagogiques explicités se trouvent la sensibilisation au DD, l'analyse d'une problématique et l'apport d'une solution pertinente, la mise en œuvre des compétences en développement informatique et le travail collaboratif. Pour aider à répondre à ces objectifs, un cadre était apporté par l'équipe enseignante : coachings techniques et méthodologiques, sensibilisation au DD et contrainte liée à la composition des équipes afin de créer des liens entre les diverses années du bachelier.

Le hackathon a été organisé sur un week-end. Depuis l'accueil jusqu'à la présentation des prototypes applicatifs et remise des prix, les étudiants ont pensé, prototypé et présenté leur solution. Ils ont pu bénéficier tout le long de l'aide d'anciens étudiants et des professeurs.

Enfin, la volonté des enseignants depuis le départ a été de créer des équipes hétérogènes pour développer des liens entre étudiants. L'expérience de ce hackathon confirme l'importance de cette mixité. Suite à cette première édition fructueuse, l'équipe souhaite approfondir le caractère interdisciplinaire du projet en l'étendant aux autres départements de la Haute Ecole.

3. Les ECI à l'intersection d'une pédagogie entrepreneuriale et de développement durable

Les Événements Collaboratifs d'Innovation dans un contexte académique sont encore peu fréquents et, a fortiori, peu étudiés formellement en matière d'acquisition de compétences spécifiques dans un contexte académique. On peut cependant appréhender facilement l'attrait d'une Haute Ecole à l'essence entrepreneuriale telle que l'EPHEC pour des évènements de ce type ; ceux-ci permettent en effet un « apprentissage expérientiel » et sont « orientés vers une recherche pratique de solutions prêtes à l'usage et pouvant être rapidement implémentées en contexte » (Gréselle-Zaïbet et al., 2018). En outre, étant donné les formations à fort caractère numérique et l'accent mis sur la pédagogie de proximité, ces événements d'« appropriation de nouveaux outils numériques » et qui « repensent la valeur ajoutée du présentiel » (Gréselle-Zaïbet et al., 2018) répondent à nos besoins pédagogiques.

Au-delà de l'application pratique de cet ADN entrepreneurial, les ECI participent au développement de compétences entrepreneuriales, notamment en ce qui concerne les compétences d'identification des opportunités, de gestion de projet, d'exploitation des ressources et des connaissances de chacun, de créativité et de collaboration (Bacigalupo et al., 2016). Les enseignants du projet MAKERS y font par ailleurs explicitement référence lorsqu'ils en détaillent les objectifs. Mais, si le lien entre ECI et compétences entrepreneuriales semble évident pour les instigateurs de ces événements, quel est l'apport de ces derniers dans l'acquisition de compétences en développement durable ?

Lorsqu'on se penche sur la philosophie des projets décrits, les fondements des ECI semblent répondre de manière pertinente aux avancées et besoins typiquement évoqués en matière de transition. Au cœur de ces évènements : la collaboration et le partage, la remise en question des rôles classiques de producteur et consommateur au sein des modèles économiques occidentaux, et la volonté de faire de chaque participant l'acteur de la construction d'un savoir collectif et créatif au service d'une problématique réelle (Fabbri et al., 2018, Gréselle-Zaïbet et al., 2018).

En revanche, dans les deux cas, on constate qu'aucun acquis d'apprentissages lié au DD n'est explicitement communiqué. Les thématiques choisies sont pourtant relatives à celui-ci (l'inclusion pour le projet MAKERS et le DD au sens large pour le hackathon), mais relèvent davantage d'une envie de sensibiliser les étudiants à un ou plusieurs aspects de ce dernier ou d'une intuition de l'équipe enseignante quant à l'importance de traiter ces problématiques au vu d'une observation de terrain. Dans les deux cas, l'équipe enseignante n'a, à ce stade, pas pour objectif explicite de contribuer à l'acquisition d'un socle de compétences et de savoirs relatifs au DD. Cela peut s'expliquer, d'une part, par le contexte institutionnel : la concrétisation d'une stratégie coordonnée de DD est très récente, au niveau pédagogique notamment. Le corps professoral n'a jusqu'à présent jamais été encouragé à formaliser des acquis d'apprentissage spécifiques à cette thématique au regard de ses dispositifs. Les enseignants au coeur de ces projets perçoivent d'ailleurs ce type d'apprentissage comme « *difficile à évaluer* ». Lors de nos entretiens, l'équipe Makers a indiqué préférer que ces apprentissages se fassent naturellement, organiquement. D'autre part, il n'existe, à notre connaissance, aucun référentiel officiel et commun de compétences en DD adapté à l'enseignement supérieur, malgré de multiples propositions intéressantes en la matière.

Et pourtant, les deux équipes enseignantes insistent sur « l'apprentissage du travail collaboratif » comme valeur ajoutée principale de leur projet pour les étudiants, et les enseignantes du projet Makers ajoutent : l'évolution du "regard qu'ils portent sur l'autre; l'autre d'un domaine d'études différent ou l'autre en situation de handicap".

Cette volonté de mettre l'accent sur l'acquisition de compétences de collaboration au sein d'équipes interdisciplinaires et d'orienter les étudiants vers le questionnement de leurs systèmes de valeurs, en fonction de leur appartenance à diverses communautés (Gréselle-Zaïbet et al., 2018) nous évoquent assez clairement certaines compétences-clés associées au DD, notamment telles qu'identifiées par Wiek et al. (2011). Dans ce cas précis, citons la compétence normative, à savoir la capacité d'inclure explicitement les facteurs normatifs qui contribuent à guider la prise de décision (valeurs, règles, conséquences, objectifs, etc.) et la compétence interpersonnelle, ou capacité à créer des opportunités de dialogue, de débat et de discussion (en vue d'une résolution collaborative des problèmes) (Wiek et al., 2011).

4. Conclusion

Cet article met en lumière le potentiel non négligeable de deux ECI pour l'intégration de compétences relatives au DD dans des programmes de la Haute École EPHEC. Ce potentiel est largement basé sur la démarche d'*agir ensemble*, thématique de ce congrès, et l'adéquation de ce type de « nouveau format expérientiel d'apprentissage en présentiel » (Gréselle-Zaïbet, 2018) avec l'ADN pédagogique entrepreneurial de l'école.

Il met néanmoins en lumière les freins rencontrés par les enseignants quant à l'intégration d'acquis d'apprentissage spécifiquement liés au DD, une intégration qui nous semble pourtant cruciale pour la conscientisation de leur importance par les étudiants et la construction progressive d'un référentiel de compétences pour nos parcours de formation.

Cet article nous apparaît comme une opportunité de réflexion autour de la question suivante, dont nous souhaitons présenter l'avancement lors du congrès : comment formaliser des acquis d'apprentissage sur base de dispositifs existants, de sorte à contribuer au développement d'une stratégie cohérente de DD dans nos dispositifs pédagogiques, et ainsi catalyser les compétences intuitivement introduites par les enseignants dans leurs dispositifs ?

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union (French version); EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884

Fabbri, J., Toutain, O. & Glaser, A. (2018). Hackathons & Co : entre fascination et rejet. *Entreprendre & Innover*, 38, 5-8. https://doi.org/10.3917/entin.038.0005

Gréselle-Zaïbet, O., Kleber, A. & Dejoux, C. (2018). Un Hackathon en contexte académique pour apprendre, se transformer et innover. *Entreprendre & Innover*, 38, 32-41. https://doi.org/10.3917/entin.038.0032

Gréselle-Zaïbet, O., Kleber, A. & Dejoux, C. (2018). Le *hackathon* en mode *Design Thinking* ou quelles modalités pour former à des compétences méthodologiques et comportementales ? *Management & Avenir*, 104, 149-171. https://doi.org/10.3917/mav.104.0149

Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C.L. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustain Sci* 6, 203–218 (2011). https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6

L’agir ensemble dans le Service-Learning

Stéphanie Merle (Louvain Coopération, Louvain-la-Neuve, Belgique, smerle@louvaincooperation.org)

Jean-Pierre Raskin (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, jean-pierre.raskin@uclouvain.be)

Isabelle Aujoulat (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, isabelle.aujoulat@uclouvain.be)

Sylvie Sarolea (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, sylvie.saroela @uclouvain.be)

Alice Sinon (UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, alice.sinon@uclouvain.be)

Résumé

Le *Service-Learning* (Apprentissage par le Service en français) contribue à former les étudiants à répondre aux défis complexes évoqués dans la note de cadrage du symposium. L’objectif de cette communication sera d’illustrer au travers de trois dispositifs (*IngénieuxSud,* la *Clinique juridique Rosa Parks* pour les droits humains, l’option *Comportements et Compétences de santé)* comment l’agir ensemble (ou partenariat), élément essentiel d’un dispositif de *Service-Learning*, en est également le maillon faible.

D’abord, nous présenterons rapidement les trois dispositifs mentionnés plus haut, mis en place à l’UCLouvain, en détaillant leurs modalités pédagogiques et leurs spécificités partenariales. Nous expliciterons ensuite les cadres de référence auxquels ces dispositifs font appel pour explorer les différents partenariats inscrits dans ces dispositifs. Nous finirons par illustrer le travail de configuration pédagogique qu’il reste à faire pour rendre les partenariats adéquats aux objectifs de transformations éthiques visés.

Abstract

Service-Learning helps train students to respond to the complex challenges outlined in the symposium framework note. The objective of this communication will be to illustrate through three academic courses (*IngénieuxSud*, the Rosa Parks Legal Clinic for Human Rights, the

Behavior and Health Skills option) how to act together, the partnership, is an essential element of a Service-Learning device but also the most challenging.

First, we will briefly present the three courses mentioned above, set up at UCLouvain, detailing their teaching methods and their specific partnership features. We will then explain the reference frameworks to which these pedagogical devices use to explore the different partnerships included in these courses. We will finish by illustrating the educational configuration work that remains to be done to make the partnerships suitable for the objectives of ethical transformations aimed at.

Mots-clés

Apprentissage par le service ; partenariat ; collaboration ; coopération ; holistique.

1. Introduction

Le *Service-Learning* (Apprentissage par le Service en français) fait partie des dispositifs pédagogiques prétendant contribuer à former les étudiants à répondre à la complexité des défis évoqués dans la note de cadrage du symposium. Aujourd'hui, plusieurs initiatives, dans les trois secteurs de l'université, se reconnaissent du *Service Learning* à l'UCLouvain. Citons *IngénieuxSud,* dans le Secteur des Sciences et Technologies (SST), la *Clinique juridique Rosa Parks* pour les droits humains, dans le Secteur des Sciences Humaines (SSH) et *Comportements et Compétences de santé*, dans le Secteur des Sciences de la Santé (SSS).

De manière générale, le *Service-Learning* propose de combiner apprentissages académiques, expérientiels et un service à la société (cette dernière incarnée par un acteur économique, institutionnel ou de la société civile), le tout en développant une pratique réflexive sur l'ensemble du processus (Howard, 2001). Des études quasi expérimentales soulignent que des dispositifs de *Service-Learning* contribuent à former les étudiants à une pratique éthique tournée vers un agir individuel et collectif responsable en lien avec la transition et la citoyenneté.

L'agir ensemble, que nous appellerons dans notre communication le « partenariat », élément essentiel d'un dispositif de *Service-Learning*, en est également le maillon faible. Facilitant sans doute les apprentissages, mais pétri d'arrière-pensées, de malentendus, de non-dits et d'inégalités, le partenariat peine souvent à passer d'une réflexion « pour » les acteurs socio-

économiques à une action « avec » eux. Toutefois, nous verrons dans notre communication que lorsque les étudiants parviennent à interroger leur processus de partenariat, l'apprentissage en termes de construction d'une réflexion éthique peut survenir.

L'objectif de cette communication au sein du symposium sera d'illustrer au travers d'exemples concrets l'agir ensemble entre étudiants, universités et mondes professionnels dans des dispositifs de *Service-Learning*. On comprendra au fil de notre communication que ces collaborations ne sont pas systématiquement fructueuses.

Notre communication se présentera en trois temps. D'abord, nous présenterons rapidement les trois dispositifs mentionnés plus haut, mis en place à l'UCLouvain, en détaillant leurs modalités pédagogiques et leurs spécificités partenariales. Nous expliciterons ensuite les cadres de référence auxquels ces dispositifs font appel pour explorer les différents partenariats inscrits dans ces dispositifs. Nous finirons par illustrer le travail de configuration pédagogique qu'il reste à faire pour rendre les partenariats adéquats aux objectifs de transformations éthiques visés.

2. Trois dispositifs de Service-Learning à l'UCLouvain

2.1. IngénieuxSud

Le cours universitaire IngénieuxSud a été initié en 2013, à l'attention des étudiants de troisième année du Secteur des Sciences et Technologiesi. Chaque année, environ 200 étudiants de l'UCLouvain et de plusieurs universités africaines, latino-américaines et asiatiques collaborent à distance par groupe de 8 autour d'une question technique complexe proposée par un acteur professionnel : assainissement de l'eau, valorisation des déchets agricoles, autonomisation énergétique, etc. Les étudiants se retrouvent ensuite en stage, ensemble, pendant un mois dans l'association ou l'entreprise qui a proposé la thématique pour implémenter la solution co-construite.

La finalité du cours IngénieuxSud est de former les étudiants à mettre en œuvre une démarche de réflexion éthique dans leur vie professionnelle future. Cet objectif est décliné dans les deux acquis d'apprentissages suivants : (1) concevoir un projet technique dans une approche systémiqueii ; (2) construire des partenariats équilibrésiii dans leurs projets. IngénieuxSud adopte une formule hybride de modalités pédagogiques où les apprentissages par projet en situation réelle et collaboratif en équipes multiculturelles sont centraux, le tout le tout renforcé par une pratique réflexive tout au long du processus.

2.2. Clinique Rosa Parks

La Clinique juridique Rosa Parks pour les droits humains propose aux étudiants de Master en droit de réaliser leur mémoire de fin d'études en collaboration avec des associations investies dans le domaine des droits humains. La Clinique juridique entend ainsi nourrir le dialogue entre le monde académique et la société civile. La Clinique a deux finalités principales. Premièrement, son objectif est pédagogique au sens où il s'agit d'offrir aux étudiants une occasion unique de développer une expérience professionnelle en matière de droits humains, de mettre en œuvre des compétences d'analyse, de rédaction et de recherche prospective en partant d'un cas réel, et enfin de comprendre le droit tel qu'il est vécu (Law in Action) au-delà du droit des livres qui leur a été enseigné jusqu'ici (Law in books). Deuxièmement, la Clinique poursuit un objectif social. Elle entend répondre à des demandes émanant de la société civile, et plus précisément d'associations représentant des publics spécifiques, vulnérables, et souvent éloignés du monde du droit. La Clinique du droit favorise la diffusion des connaissances juridiques à tout un chacun, et met la maîtrise technique du droit à disposition d'associations qui œuvrent dans l'intérêt général pour la défense des droits humains.

2.3. Option Comportements et Compétences de santé

Cette option s'inscrit dans le cadre du Master en sciences de la santé publique de l'UCLouvain et a pour objectif de renforcer la capacité des (futurs) professionnels de la santé à mettre en œuvre des démarches d'accompagnement innovantes, soutenantes de l'empowerment des personnes vulnérables (patients vivant avec une maladie chronique, personnes réfugiées, enfants et adolescents, etc.). L'option met les étudiants en relation avec des associations et des professionnels des soins, de l'éducation thérapeutique et de l'éducation pour la santé, dans le cadre de cours qui sont conçus sous forme de séminaires alternant des moments d'enseignement, de témoignages de pratiques et de mise en activité.

Le dispositif d'accompagnement mis en place soutient la réflexivité, le questionnement éthique et le développement de l'esprit critique chez les étudiants. Ceux-ci sont amenés à réfléchir à leur identité professionnelle et deviennent des vecteurs de changement dans les institutions ou associations dans lesquelles ils travaillent, ou avec lesquelles ils nouent des partenariats pour leur mémoire. Afin d'augmenter la cohérence et la pertinence de l'option pour les étudiants et, in fine, pour les usagers des services de santé et du social, les acquis d'apprentissage, ainsi que les contenus et les modalités des cours sont régulièrement discutés et réajustés avec les

représentants des différentes institutions et associations qui collaborent à l'option, notamment la Ligue des usagers des services de santé (LUSS).

3. Cadre conceptuel de l'agir ensemble dans le Service-Learning

Lorsque nous évoquons ces collaborations multiples au sein des dispositifs, que ce soit avec des acteurs du monde professionnel (économiques, institutionnels, société civile) ou entre étudiants belges et/ou de pays des Suds, nous mobilisons une notion difficilement saisissable mais qui implique naturellement une perspective de relation entre acteurs, celle de partenariat. Pour se saisir plus précisément de cette notion, Ph. de Leener (2013) énonce trois conditions : (1) chaque partenaire s'attend à recevoir quelque chose des autres, que ce soit sur un plan matériel ou immatériel ; (2) chaque partenaire a l'impression d'apporter quelque chose aux autres ; (3) il est nécessaire que les partenaires aient un objectif commun à atteindre, un objectif qui ne soit propre ni à l'un, ni à l'autre.

Cette définition n'évoque pas la nécessité pour les partenaires d'avoir des statuts équivalents, ni de posséder les mêmes moyens matériels ou immatériels à investir dans le projet commun, ni que ce projet ait une durée minimale quelconque. On sait toutefois que les trois conditions ci-dessus sont rarement remplies, le plus souvent, le partenariat est un processus de collaboration entre acteurs inégaux, avec des rapports de force fluctuants. Les partenaires doivent donc élaborer des compromis, alliant échanges, négociations et rapports de force, ils entrent dans un processus de « transaction sociale » (Blanc, 2009).

4. L'agir ensemble au sein du Service-Learning

Le dialogue entre les étudiants et l'acteur professionnel (économique, institutionnel, société civile), n'est pas simple à établir, il fait l'objet de négociations que nous aborderons dans notre communication. La notion de « service » contenue dans le terme Service-Learning tend à entretenir l'idée que les étudiants rendent service en résolvant un problème pour un acteur « passif ». Bien souvent, lorsque des étudiants universitaires interviennent dans un contexte professionnel, ils sont perçus comme ceux qui « savent », les « solutionneurs de problèmes », et les autres deviennent les « créateurs de problèmes » (Andreotti, 2014). Ces étudiants peuvent alors rester coincés dans une relation paternaliste à l'égard de l'acteur qui les accueille sans envisager la dimension réciproque que recèle la notion de partenariat. A l'inverse, lorsque des enjeux liés à la réalisation d'un mémoire ou à l'évaluation d'examens interviennent dans les termes du partenariat, les étudiants peuvent parfois se sentir redevables à l'égard des acteurs

avec lesquels ils collaborent, au risque de développer une certaine passivité ou de se freiner dans l'exercice de leur esprit critique. Le type de partenariat envisagé dans un dispositif de Service-Learning requiert une autonomie importante, à laquelle les étudiants doivent être suffisamment préparés.

Dès le début, les étudiants et les acteurs professionnels admettent tacitement que pour entrer dans le processus partenarial, il est nécessaire de « croire » au service qui sera fourni (Service-Learning), les étudiants pour y travailler d'arrache-pied, les acteurs professionnels pour les accompagner. Ce que les uns et les autres reçoivent ou donnent réellement reste toutefois peu explicite.

Par ailleurs, l'agir ensemble entre étudiants belges et des pays des Suds est parsemé d'inégalités structurelles qui sont le reflet de ce qui se joue à un niveau global, entre les pays des Nords et les pays des Suds : conditions matérielles, déplacements, accès à l'information, temps à consacrer au projet, attendus des enseignants, etc. Comme toute démarche pédagogique, l'apprentissage coopératif en équipes multiculturelles et multidisciplinaires n'est pas neutre. Il charrie avec lui une série de modes opératoires inégaux qui, s'ils ne sont pas déconstruits, peuvent être renforcés lors du processus partenarial. Dans le cadre du dispositif IngénieuxSud par exemple, de manière récurrente, une séparation dans l'attribution des tâches peut insidieusement s'installer, les étudiants des Suds récoltent les données et les étudiants belges les analysent. Faire vivre ces processus aux étudiants dans le cadre du Service-Learning les aident à prendre conscience du caractère systémique des relations inégales dans le partenariat (Freire, 2021) et à construire ainsi une démarche éthique.

Pour finir, le dialogue entre les fomateurs et l'acteur professionnel (économique, institutionnel, société civile) est exigeant et parfois périlleux, tant les enjeux sont multiples, entre formation académique, apprentissage par la pratique et service à la société. Le temps, les ressources et la reconnaissance dont disposent les différents acteurs sont souvent insuffisants au regard de l'ambition qu'affichent les dispositifs de Service-Learning.

5. Conclusion

L'agir ensemble est central dans un dispositif de Service-Learning. La mise en place du partenariat doit se faire en pleine conscience des objectifs de chacun et avec le souci de définir collectivement les objectifs communs qui vont animer l'action de chacun et développer le sentiment d'appartenance au groupe constitué.

Afin d'éviter à bon nombre d'écueils au sein du partenariat, une place importante doit être donnée au concept de transaction sociale visant la négociation et le compromis entre acteurs en vue de visibiliser ce qui se déroule entre les partenaires.

C'est dans la formation des (futurs) professionnels, ou de leur spécialisation que les institutions d'enseignement supérieur ont une contribution majeure à apporter. En apportant réflexion critique et éthique en lien avec leurs (futures) discipline et identité professionnelles, les institutions jouent leur rôle de formation au-delà de la transmission de contenus.

Références bibliographiques

Blanc, M. (2009). La transaction sociale : genèse et fécondité heuristique. *Pensée plurielle*, 1 (20), 25-36.

de Andreotti, V. O. (2014). Soft versus critical global citizenship education. In *Development education in policy and practice*. Palgrave Macmillan, London, 21-31.

De Leener, P. (2013). Le partenariat contre l'altérité ? Comment, sous couvert de partenariat, le déni de ce qui rend autre l'autre se renouvelle dans les impensés de la solidarité internationale. *Mondes en Développement*, Vol.41-2013/1-n°161.

Freire, P. (2021). La pédagogie des opprimés. Ed. Agone, Paris, 298 p.

Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor: University of Michigan, Office of Community Service Learning Press.

[i] Le Secteur des Sciences et Technologies à l'UCLouvain comprend l'Ecole Polytechnique de Louvain, la Faculté des Sciences, la Faculté de Bioingénierie, et la Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale et d'urbanisme.

[ii] C'est-à-dire, qu'ils doivent être attentifs (1) aux finalités sociales/économiques/environnementales de leur projet, (2) aux échanges entre les parties prenantes, (3) aux différents niveaux d'organisation, et (4) aux boucles dynamiques de rétroaction.

[iii] C'est-à-dire, qu'ils doivent (1) reconnaître les contributions et intérêts de chacun, (2) élaborer des objectifs communs, (3) reconnaître les différences (de pouvoir, mais également heuristiques), (4) s'engager dans un processus réflexif par rapport à leurs connaissances, leurs croyances, leurs manières de faire et leurs limites ainsi qu'en prenant en compte le contexte, les impensés politiques, les relations de pouvoir et leur emprise sur chaque situation.

Présentation et évaluation d'un dispositif de formation de type « lesson study » basé sur la collaboration entre formateurs et étudiants d'Université et de Haute École en section pédagogique

Natacha Duroisin

Université de Mons, Mons, Belgique, natacha.duroisin@umons.ac.be

Sébastien Collard

HEPH-Condorcet, Mons, Belgique, sebastien.collard@condorcet.be

Résumé

Cette communication orale vise à présenter et discuter un dispositif collaboratif mis en œuvre dans le cadre de la formation de futurs masterisés en Sciences de l'éducation à l'Université et de futurs bacheliers instituteurs primaires à la Haute-Ecole. L'objectif de ce dispositif de formation « à et par la recherche » est notamment de contribuer au développement d'une posture réflexive chez les enseignants/pédagogues en formation. Pour cette recherche, les formateurs des deux institutions proposent aux étudiants des deux cursus de collaborer dans le processus de planification et d'évaluation de séquences didactiques dans le domaine de l'éveil géographique en se basant sur le concept de « lesson study ». Par le biais d'une succession d'interactions au moyen d'une grille d'analyse critériée, des séquences développant des compétences géographiques sont conçues, adaptées et validées par les étudiants en formation.

En se basant sur la littérature qui précise la place de la formation « à la recherche et par la recherche » en formation des enseignants dans le contexte belge francophone ainsi que les concepts de « lesson study » et de recherche collaborative, les auteurs de cette communication détailleront la méthodologie utilisée en se focalisant sur la grille d'analyse critériée proposée aux étudiants. Ils mettront en évidence les plus-values et freins d'un tel dispositif de formation et dégageront un ensemble de réflexions et de pistes de travail susceptibles d'aider les formateurs désireux de mettre en œuvre une formation « à et par la recherche » dans un contexte interinstitutionnel.

Abstract

This oral communication aims to present and discuss a collaborative mechanism implemented as part of the training of future master's degrees in Educational Sciences at the University and of future baccalaureate primary school teachers at Haute-Ecole. The objective of this training "to and by research" is in particular to contribute to the development of a reflective posture among teachers/pedagogues in training. For this research, the trainers of the two institutions propose of all students to collaborate in the process of planning and evaluating didactic sequences in the field of geography based on the concept of "lesson study". Through a succession of interactions using an analysis grid, sequences developing geographic skills are designed, adapted and validated by students in training.

Based on the literature which specifies the place of “to and by research” training in teacher training in the French-speaking Belgian context as well as the concepts of “lesson study” and collaborative research, the authors of this communication will detail the methodology used by focusing on the analysis grid proposed to the students. They will highlight the added value and limits of such a training system and will bring out a set of reflections and avenues of work likely to help trainers wishing to implement training "to and by research" in an inter-institutional context.

Mots-clés

formation « à et par la recherche », formation des enseignants, lesson study, Université, Haute-Ecole

1. La formation « à et par la recherche » : opportunités et limites

Selon Wentzel (2010), la formation « à et par la recherche » constitue une porte d’entrée au développement d’une posture réflexive chez les enseignants en formation. Toutefois, les relations entre le monde de la recherche et le monde de la formation professionnelle sont souvent décrites comme complexes car en rupture (Wentzel, 2010). Une des raisons expliquant cette rupture réside dans le fait qu’à l’origine, ce sont deux univers qui se distinguent par le statut social de leurs acteurs, mais aussi par les finalités qu’elles poursuivent étant donné que l’objectif de la formation professionnelle n’est pas forcément l’augmentation des connaissances scientifiques (Clerc, 2009). Néanmoins, même si la mission sociale de

l'enseignant et celle du chercheur divergent, leur rapport au réel présente certaines similitudes qui, selon les temporalités de la réflexion par rapport à l'action, peuvent être plus ou moins marquées. Dès lors, des liens entre recherche et pratique réflexive existent et la pratique réflexive est d'ailleurs qualifiée par Wentzel (2010) de recherche quotidienne.

Parmi les dispositifs de formation « à et par la recherche », il est possible de proposer aux étudiants une recherche collaborative entre étudiants de Haute École et d'Université, à l'instar des travaux de recherche menés par Doyen, Hindryckx et Poffé (2014), ou encore par Beckers, Campo et Leroy (2014). Les recherches menées par ces auteurs ont permis d'identifier les apports et difficultés d'une telle démarche de formation. Parmi les apports relevés, on peut citer le fait que les étudiants des deux cursus différents ont l'opportunité de croiser leurs compétences pour mener à bien un projet, ce qui permet d'accroitre leurs compétences individuelles. Une telle démarche permet ainsi de voir s'installer des partages riches au niveau des pratiques professionnelles. Par ailleurs, elle permet la création d'un réseau de connaissances entre les acteurs pour le partage de ressources didactiques et scientifiques. Enfin, ce type de dispositif de formation semble encourager les futurs enseignants/pédagogues dans la prise de conscience de ce qu'ils peuvent apporter à une équipe pédagogique, mais également de leurs faiblesses et de leurs forces. Quelques difficultés concernant la mise en place d'un tel dispositif ont aussi été identifiées. D'abord, les contraintes temporelles et structurelles, variables selon les institutions, ne facilitent pas l'organisation de moments communs. De plus, lors de la construction d'une culture commune entre les collaborateurs, la position personnelle de chacun peut entraver le bon déroulement du processus, notamment quand les collaborateurs sont amenés à faire des choix. Des différences dans la vision de l'enseignement partagé, probablement dues aux différences de formations initiales reçues, sont ainsi constatées entre les étudiants des deux cursus.

2. Présentation du dispositif de formation de type « lesson study »

La recherche collaborative détaillée lors de cette communication se base sur le concept de « lesson study ». Initialement pratiquée en formations initiale et continue d'enseignants au Japon, l'« étude collective d'une leçon », ou « jugyô kenkyû » en japonais, est une méthode d'enseignement-apprentissage qui a pour but de placer les enseignants dans une démarche de recherche en vue d'améliorer leurs pratiques de terrain (Miyakawa et Winsløw, 2009). Basée sur un travail collectif entre enseignants, ceux-ci réfléchissent ensemble à la préparation, la réalisation et à l'évaluation d'une leçon dans une discipline spécifique. La co-construction de

la leçon s'effectue par étapes successives. Parmi celles-ci, on peut citer : le choix de la thématique par rapport au curriculum prescrit, la sélection des buts d'apprentissage et les difficultés à faire surmonter par les élèves, la création de la méthodologie de la leçon (qui fera le plus souvent l'objet d'une démarche itérative), l'expérimentation de la leçon sur le terrain et l'évaluation de la leçon à des fins d'amélioration. Les formateurs se sont conformés à ces étapes en y ajoutant une dimension supplémentaire étant donné les difficultés des étudiants à concevoir, planifier et évaluer la leçon demandée. En effet, comme l'indique Mérenne-Schoumaker (2017), l'enseignement-apprentissage de la géographie dans l'enseignement fondamental posent de multiples défis. Trois obstacles principaux peuvent être rencontrés par les enseignants lors de la préparation de séquences didactiques. Les deux premiers sont liés à la difficulté de trouver des documents pertinents et au manque de temps, un autre obstacle réside dans l'absence de connaissances précises sur la discipline et ses finalités. Afin de dépasser ces difficultés, une « grille d'analyse critériée » a été proposée et utilisée par les étudiants. Cette grille comporte 20 items permettant de mettre en évidence les points forts et les faiblesses de chaque séquence d'enseignement-apprentissage. Ces items portent sur les liens qui existent entre la séquence analysée et les finalités de la discipline (finalités définies par le sous-groupe et présentées dans l'annexe 2) les objectifs et les compétences fixés et poursuivis au travers de la séquence, le contenu scientifique, la méthodologie proposée, les documents-élèves et finalement sur les éventuelles plus-values. La grille sert ainsi à aider à la conception et à la planification du dispositif (usage a priori) mais également à repérer les éventuels manquements à la séquence (usage a posteriori). En prenant appui sur ces analyses, chacun des groupes est invité à apporter des changements à la séquence proposée initialement pour aboutir à une version aboutie de celle-ci.

3. Evaluation du dispositif de formation de type « lesson study » : mise en évidence de plus-values et de freins

Au-delà des séquences élaborées, la réalisation d'un tel dispositif de formation a permis de confirmer les propos tenus par Wentzel (2010), Voz et Cornet (2010) selon lesquels la formation « à et par la recherche » constitue une porte d'entrée au développement de la réflexivité chez les enseignants. En prenant une place active dans ce dispositif de formation, les futurs enseignants et pédagogues étaient ici invités à exercer une réflexivité de type continue. En effet, la réflexivité s'est exercée tout au long du dispositif lors des diverses analyses effectuées sur les séquences conçues, mais également lors de leurs mises en œuvre sur le terrain pour réfléchir aux adaptations possibles à apporter. Comme le souligne Maroy (2001), c'est notamment par l'analyse des pratiques et de leurs résultats que passe la

réflexivité des enseignants. Outre le développement de la réflexivité à l'égard d'une séquence, ce dispositif de formation a également permis d'ouvrir la réflexion des étudiants sur la démarche de conception de séquences, et ce, en bousculant leurs habitudes en termes de point d'entrée dans cette démarche, à l'instar de Doyen et al. (2014). L'une des richesses d'un tel dispositif de formation réside également dans l'apport de chacun des groupes étudiants. En effet, les étudiants de Haute École disposent de connaissances spécifiques relatives à la petite enfance et à l'organisation de la classe en petite section, connaissances que les futurs pédagogues -majoritairement titulaires d'un bachelier instituteur primaire ou d'un bachelier agrégé de l'Enseignement secondaire inférieur (AESI) — n'ont pas forcément. Quant aux étudiants de master, ceux-ci disposent, entre autres, d'une expertise dans le domaine psychodidactique dont ne jouissent pas les étudiants du bachelier primaire. Si cette complémentarité des connaissances apporte de facto une plus-value dans le processus de co-construction des séquences, elle concourt également au développement professionnel de chacun des futurs enseignants laissant entrevoir l'intérêt de la collaboration entre enseignants de différents niveaux. En outre, la mise à l'essai sur le terrain a conduit à apprécier la complémentarité des rôles endossés entre, d'une part, le futur enseignant-expérimentateur de la séquence et, d'autre part, le futur pédagogue-observateur de cette même séquence. Cette plus-value reposant sur la richesse qu'apporte l'entrecroisement des compétences de chacun a également été mise en exergue par Beckers et al. (2014) et Doyen et al. (2014).

Par ailleurs, le fait de proposer aux étudiants de travailler avec un outil tel que la grille d'analyse critériée permet de rendre plus efficace le travail d'analyse réflexive des étudiants. En effet, d'après Voz et Cornet (2010), il apparait essentiel que la pratique réflexive soit outillée pour qu'elle soit efficace. De plus, cet outil apporte l'avantage de pouvoir facilement comparer les différentes analyses réalisées en vue de percevoir l'évolution de chaque item. Au-delà de cette recherche, cette grille apparait en outre intéressante pour les étudiants devant être autonomes dans la création de séquences d'éveil géographique et ne disposant pas forcément de séquences validées pour ce niveau d'enseignement (Charpentier, 2013 ; Charpentier et Niclot, 2013). Par ailleurs, à condition de modifier les items liés aux finalités de la discipline, cette grille d'analyse pourrait également être utilisée dans le cadre de la création et/ou la modification de séquences d'enseignement-apprentissage en histoire, en sciences, en mathématiques… Au travers du dispositif de formation mis en place, deux freins ont été relevés. Dans le cadre de ce dispositif de formation, les groupes ont été confrontés à des difficultés organisationnelles puisqu'ils ont dû, à plusieurs reprises, collaborer en dehors du temps de travail prévu en classe. D'après Beckers et al. (2014), réunir les différents membres d'une équipe collaborative peut constituer une difficulté dans le cas de recherche

menée entre deux établissements. Les cours donnés à l'Université et en Haute École n'étant généralement pas organisés de la même manière (cours concentrés sur quelques périodes à l'Université et cours étalés le long de l'année en Haute École), ceci peut constituer un frein quant à l'organisation de ce type de formation. Conscients de ces contraintes organisationnelles, les formateurs ont ici pu planifier leurs enseignements en tenant compte des spécificités des horaires en vigueur de leur établissement de formation respectif. Notons également que l'existence de contraintes temporelles différentes entre les étudiants des deux institutions a rendu plus difficile l'organisation de temps d'échanges entre étudiants. Néanmoins, il semble que les outils de communication à distance aient permis aux futurs enseignants de rester en contact et d'avancer de manière efficace sur les tâches d'élaboration et d'adaptation des séquences. Par ailleurs, le fait d'avoir pris en compte les zones d'habitation des étudiants dans la constitution des groupes a facilité les rencontres et donc les échanges entre étudiants.

4. Perspectives pour la formation enseignante

À l'aune de la réforme de la masterisation de la formation initiale des enseignants en Fédération-Wallonie-Bruxelles (Décret FIE, 2019), il semble incontournable d'inscrire étudiants et formateurs d'Université et de Haute École dans de telles collaborations fructueuses. Si ce dispositif de formation « à et par la recherche », basé sur le concept de « lesson study », peut tout à fait être proposé à des étudiants engagés en début et/ou en fin de formation, il permet aux futurs enseignants de travailler de manière plus autonome comme ils seront amenés à le faire dès qu'ils seront diplômés et à appréhender, de fait, la complexité du métier tout en étant outillés pour mener à bien leurs réflexions.

Références bibliographiques

Beckers, J., Campo, A. et Leroy, Ch. (2014). Une collaboration entre didacticiens de l'ULg et des Hautes Écoles de la région liégeoise pour une meilleure continuité des apprentissages chez les élèves du maternel au secondaire supérieur. Puzzle, 33, 16-19.

Charpentier, P. (2013). L'internet : un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe ? Recherche en éducation, Hors-série n°5, 59-67.

Charpentier, P. et Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire : l'exemple de la géographie au cycle 3. Tréma, 39, 50-61.

Clerc, F. (2009). Editorial. Formation à la recherche, formation par la recherche. Recherche et formation, 59, 121-132.

Doyen, D., Hindryckx, M.-N et Poffé, C. (2014). Placer une démarche d'investigation au cœur des apprentissages en sciences : un dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur. Puzzle, 33, 9-15.

Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, 12.

Mérenne-Schoumaker, B. (2017). Didactique de la géographie : organiser les apprentissages. De Boeck.

Ministère de la Communauté française (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants.

Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. Éducation et didactique, 3(1), 77-90.

Voz, G. et Cornet, J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? Education & Formation, e(294), 43-52.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel et M. Mellouki (dir.). Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance (p. 15-35). Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche.

À l'aune de la réforme de la masterisation de la formation initiale des enseignants en Fédération-Wallonie-Bruxelles (Décret FIE, 2019), il semble incontournable d'inscrire étudiants et formateurs d'Université et de Haute École dans de telles collaborations fructueuses. Si ce dispositif de formation « à et par la recherche », basé sur le concept de « lesson study », peut tout à fait être proposé à des étudiants engagés en début et/ou en fin de formation, il permet aux futurs enseignants de travailler de manière plus autonome comme ils seront amenés à le faire dès qu'ils seront diplômés et à appréhender, de fait, la complexité du métier tout en étant outillés pour mener à bien leurs réflexions.

Références bibliographiques

Beckers, J., Campo, A. et Leroy, Ch. (2014). Une collaboration entre didacticiens de l'ULg et des Hautes Écoles de la région liégeoise pour une meilleure continuité des apprentissages chez les élèves du maternel au secondaire supérieur. Puzzle, 33, 16-19.

Charpentier, P. (2013). L'internet : un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation pour la préparation de classe ? Recherche en éducation, Hors-série n°5, 59-67.

Charpentier, P. et Niclot, D. (2013). Les enseignants polyvalents et l'activité de préparation des cours dans l'enseignement primaire : l'exemple de la géographie au cycle 3. Tréma, 39, 50-61.

Clerc, F. (2009). Editorial. Formation à la recherche, formation par la recherche. Recherche et formation, 59, 121-132.

Doyen, D., Hindryckx, M.-N et Poffé, C. (2014). Placer une démarche d'investigation au cœur des apprentissages en sciences : un dispositif de collaboration entre futurs enseignants de maternelle et du secondaire supérieur. Puzzle, 33, 9-15.

Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, 12.

Mérenne-Schoumaker, B. (2017). Didactique de la géographie : organiser les apprentissages. De Boeck.

Ministère de la Communauté française (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants.

Miyakawa, T. et Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. Éducation et didactique, 3(1), 77-90.

Voz, G. et Cornet, J. (2010). Comment former de futurs enseignants réflexifs ? Education & Formation, e(294), 43-52.

Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel et M. Mellouki (dir.). Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance (p. 15-35). Éditions HEP-BEJUNE, Actes de la recherche.

Quelles compétences développer pour les praticiens d'Intelligence Collective ?

Étienne Collignon[1], Tuyêt-Trâm Dang-Ngoc[2], Florence Daumarie[2], Laurence Genty[3], Virginie Grange[4], Olivier Piazza[2,5], Bénédicte Prévost[2]

[1] The Learning Person – France

etienne.collignon1@gmail.com

[2] CY Cergy Paris Université – France

dntt@cyu.fr

florence.daumarie@cyu.fr

benedicte.prevost@cyu.fr

[3] Orange Group – France

Laurence.genty@orange.com

[4] GingerLab – France

virginiegrange@wanadoo.fr

[5] Les maisons de l'Intelligence Collective – France olivierpiazza@icloud.com

Résumé en français

Le monde mouvant et complexe (mondialisation des échanges, révolution numérique…) et les événements récents (crises environnementales, sociétales et sanitaires) nous montrent que les pratiques d'agir ensemble, basées sur le contrôle et l'organisation pyramidale, ne sont plus appropriées. Les approches d'intelligence collective (IC) représentent une alternative prometteuse d'agir ensemble pour traiter la complexité et répondre aux enjeux de la Transition.

Amener la société à l'IC n'est pas naturel. Des praticiens chevronnés et compétents doivent l'accompagner pour faciliter un « agir ensemble » efficace et vertueux. En France, ils sont, jusqu'à présent, formés « sur le tas » ou dans de rares formations.

Aussi dans cette communication, nous mettons en avant une formation certifiante, le DUIC (Diplôme universitaire d'intelligence Collective) en exposant son référentiel de compétences de praticiens l'IC à la lumière de ses principaux modèles. Ce référentiel est évolutif et mis en œuvre depuis plus de 7 ans.

Il comprend 4 compétences toutes illustrant l'agir ensemble :

- Compétence 1 : co-créer une relation de codesign avec le système commanditaire
- Compétence 2 : créer les conditions de l'émergence dans un système complexe
- Compétence 3 : mettre en œuvre des pratiques coopératives au sein d'une équipe de facilitation / d'intervention
- Compétence 4 : cultiver et partager un regard réflexif sur sa pratique, son identité et sur l'intelligence collective

Les apprenants partent de profils et situations professionnelles variés, les modalités d'apprentissage et d'évaluation doivent tenir compte de cette hétérogénéité de départ et permettent à chaque apprenant de monter en compétences d'où qu'il parte.

Une enquête réalisée via un formulaire envoyé à tous les participants permet de constater que d'une part, la montée en compétence est réelle pour chaque apprenant, et que d'autre part, l'hétérogénéité entre les participants est réduite en fin de formation et donc les inégalités au sein du groupe.

Les compétences de l'« Agir Ensemble » telles que développées dans cet article sont mobilisables dans divers secteurs de la société, dans des métiers variés et émergents. Elles sont donc utilisables dans les approches pédagogiques scolaires, universitaires avec notamment des enjeux autour de l'interdisciplinarité dans l'éducation, pour mieux préparer au monde du travail et répondre aux enjeux sociétaux et climatiques.

Résumé en anglais

The changing and complex world (globalization of trade, digital revolution, etc.) and recent events (environmental, societal and health crises) show us that the practices of acting together, based on control and pyramidal organization, are no longer appropriate. Collective intelligence (CI) approaches represent a promising alternative to working together to address the complexity and respond to the challenges of the Transition.

Bringing society to CI is not natural. Experienced and competent practitioners must support it to facilitate effective and virtuous "acting together". In France, they have so far been trained «on the job » or in rare training courses.

Thus, in this communication, we are highlighting a certifying training, the DUIC (University Diploma of Collective Intelligence) by exposing its repository of competencies of CI practitioners in the light of its main models. This standard is evolving and has been implemented for more than 7 years.

It includes 4 skills, all of which illustrate working together :

- Competency 1 : co-create a codesign relationship with the commissioning system ;
- Competency 2 : create the conditions for emergence in a complex system ;
- Competency 3 : implement cooperative practices within a facilitation / intervention team ;
- Competency 4 : cultivate and share a reflective look at one's practice, identity and collective intelligence.

Learners start from a variety of professional profiles and situations, the learning and assessment methods must take this initial heterogeneity into account and allow each learner to develop skills wherever they start.

A survey carried out via a form sent to all the participants shows that on the one hand, the increase in competence is real for each learner, and that on the other hand, the heterogeneity between the participants is reduced at the end of the training and therefore reduces inequalities within the group.

The skills of «Acting Together » as developed in this article can be mobilized in various sectors of society, in various and emerging professions. They can therefore be used in school and university pedagogical approaches, particularly with issues around interdisciplinarity in education, to better prepare for the world of work and respond to societal and climatic challenges.

Mots-clefs :

Compétences sollicitées par l'AE, Créations de dispositifs de formation, Transformations professionnelles, Éducation tout au long de la vie, Approche par compétences

1. Introduction

Dans cet article, nous présentons une façon d'agir ensemble que l'on nomme intelligence collective. Elle met en action des individus auto-déterminés (Ryan & Deci, 2000), auto-organisés pour atteindre un but co-élaboré, dans un cadre co-construit (Piazza, 2018). Elle sort des pratiques normatives, cloisonnées, hiérarchisées où la coopération est bridée.

S'exerçant dans un large panel de systèmes sociétaux, des compétences s'adaptent aux différents métiers émergents (facilitateur, coach, co-designer, leader de la coopération…). Ces métiers sont récents et peu de formations existent.

Nous proposons de définir un référentiel de compétences de praticiens l'IC, en présentant d'abord les modèles y conduisant, en étudiant ensuite le cas d'une formation de praticiens d'intelligence collective (Diplôme Universitaire en Intelligence Collective ou DUIC), en concluant enfin sur des perspectives de transférabilité de ce référentiel.

2. Modèles d'Agir Ensemble en intelligence collective

2.1. Systèmes auto-organisés et auto-gouvernés

« L'émergence de l'intelligence collective est intrinsèquement un processus d'auto-organisation » – Francis Heylighen (2012)

La découverte qu'un groupe ou une équipe n'a pas toujours besoin d'un chef pour fonctionner remet en cause un paradigme fort de la pensée humaine (Piazza, 2018).

L'auto-organisation peut être un moyen efficace d'agir ensemble. On retiendra à titre d'exemple l'auto-gouvernance des « communs » de ressources naturelles décrite par E. Ostrom, les communautés numériques comme Linux et Wikipédia, les organisations autogérées. Et même des pratiques telles que le Forum Ouvert.

2.2. Autodétermination et motivation

« La motivation humaine […] se comprend […] au travers de l'importante distinction entre un comportement autonome et un comportement contrôlé. » – Edward L. Deci (2020).

Le modèle de Deci & Ryan (2017), continuum d'autodétermination, définit trois besoins psychologiques fondamentaux interdépendants : autonomie, affiliation et compétence. L'autonomie pour être à l'origine de nos actes et libérer l'initiative personnelle. L'affiliation pour entretenir des relations de qualité basées sur l'écoute et la considération. La compétence pour agir dans des contextes variés.

Plus ces besoins sont honorés, plus notre motivation est internalisée (ou intrinsèque). Notre engagement, bien-être et épanouissement s'accroissent.

2.3. Réflexivité, apprenance et déconditionnement

« Les problèmes d'aujourd'hui viennent des solutions d'hier » – Peter Senge (2015)

Les apprenants viennent chargés de repères, croyances, représentations souvent acquises dans des environnements hiérarchiques. Décrypter ce qui se joue dans un environnement auto-organisé demande d'apprendre à se défaire des préjugés et habitudes qu'on nomme "modèles mentaux" (Senge, 2015). C'est l'une des "cinq disciplines" de l'organisation apprenante avec la maîtrise personnelle, la vision partagée, l'apprenance en équipe et la pensée systémique. Pour que l'apprentissage comportemental opère, nous nous appuyons sur le modèle expérientiel de Kolb en quatre temps circulaires : expérience, debriefing, théorisation, préparation de l'expérience suivante.

Les apprenants disposent d'un socle pour décoder leur fonctionnement et créer les conditions de l'agir ensemble.

2.4. Approche systémique

« Le tout est plus grand que la somme des parties. » – Confucius (550 av. JC)

L'approche systémique (contrairement à celle analytique) aborde l'univers dans sa complexité. La Théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1974) les décrit comme un ensemble d'éléments en interaction. L'approche systémique consiste en l'étude des éléments et des interactions entre eux. Les influences réciproques se font selon des liens de causalité circulaires (non linéaires ou de cause à effet). Le système est régulé par des boucles de rétroaction (ou interactionnelles).

L'École Palo Alto applique ce modèle aux individus, groupes ou organisations et s'intéresse précisément aux liens entre les individus. Des questionnements originaux (Qui fait quoi à qui et en quoi est-ce un problème ? Pour qui ? Le problème n'est-il pas la solution ? …) améliorent les dynamiques relationnelles et développent les compétences de l'agir ensemble.

3. Quelles compétences professionnelles de l'IC ?

« Une compétence est un savoir-agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources à l'intérieur d'une famille de situations. » – Jacques Tardif (2006)

Partant des modèles exposés, référentiels existants (International Coaching Federation, Association Internationale de Facilitation) et annonces de Pôle emploi, nous définissons 4 compétences interactionnelles (agir ensemble) du praticien d'Intelligence Collective.

Pour chacune des compétences, nous listons (Poumay, Tardif et George 2017) des apprentissages critiques (importants), composantes essentielles (conditions, façons et avec quoi bien mener une action) et situations dans lesquelles elles se développent et s'observent.

Ces compétences évoluent pour tenir compte de la pratique réelle. Cette version est révisée en fonction du retour des anciens et de notre connaissance des pratiques.

Compétence 1 : co-créer une relation de codesign avec le système commanditaire
A l'origine d'une demande de développement d'IC, un individu (initiateur) en position d'autorité sur un collectif exprime l'envie de faire naître d'autres pratiques collectives. Le praticien intervenant à son service, crée une relation de coopération avec lui qui installe progressivement une logique de co-design. Une intervention doit être co-créée pour et avec le collectif demandeur.
Apprentissages critiques : ● établir un partenariat basé sur écoute mutuelle, confiance, considération ● expliciter les fonctionnement souhaité, réussites et transformations visées pour le

collectif demandeur ● permettre une production collective en cohérence avec les attentes initiales ou révisées
Composantes essentielles : ● en agissant avec intention, en conscience des interactions entre parties prenantes, de la finalité de l'organisation et celle du professionnel
Situations : ● co-design de projet avec un commanditaire

Compétence 2 : créer les conditions de l'émergence dans un système complexe
L'émergence est la co-production émanant d'un collectif fonctionnant en auto-organisation. Il s'agit de créer des conditions propices aux conversations confrontantes, réflexives et génératives. Les praticiens de l'IC identifient les processus de coopération adaptés aux besoins et demandes exprimés. Ils veillent au respect des trois besoins psychologiques fondamentaux : autonomie, affiliation, compétence.
Apprentissages critiques : ● connaître et mobiliser différents processus collectifs adaptés aux objectifs et terrains ● utiliser les temps de chaos et d'émergence
Composantes essentielles : ● en comprenant et mobilisant le système et les liens entre les individus
Situations : ● création et animation d'ateliers en IC

Compétence 3 : mettre en œuvre des pratiques coopératives au sein d'une équipe de facilitation / d'intervention
Favoriser l'IC au sein d'une organisation demande de la part de l'équipe de praticiens qu'elle crée ces mêmes conditions pour elle-même, s'applique les recettes envisagées pour d'autres, les mette en œuvre, les évalue dans l'action et les ajuste.
Apprentissages critiques :

● créer des espaces de partage authentiques et constructifs ● donner et recevoir des feedbacks pour améliorer les interactions ● contribuer à une dynamique d'équipe au service d'un but commun
Composantes essentielles : ● en agissant avec authenticité sur de multiples plans (cognitif, émotionnel, comportemental, motivationnel…)
Situations : ● travailler en équipe

Compétence 4 : cultiver et partager un regard réflexif sur sa pratique, son identité et sur l'intelligence collective
Être praticien de l'IC appelle une dynamique d'apprentissage permanent. En interaction avec des collectifs, il observe ce qui s'y joue, ce que ses pratiques permettent ou empêchent, écoute ce que ces systèmes disent et en tire des enseignements à partir de lectures, modèles et questionnements.
Apprentissages critiques : ● prendre un temps de recul et d'observation de soi, des interactions, du système ● perfectionner sa pratique en conséquence ● conceptualiser sa pratique pour partager la connaissance de l'intelligence collective
Composantes essentielles : ● en incarnant une posture apprenante qui identifie atouts et faiblesses au regard des modèles
Situations : ● co-développement au sein de collectifs ● publication collective et individuelles sur l'IC

4. Étude du cas d'une formation à l'intelligence collective

4.1. Présentation de la formation

Ouverte en 2014 en formation continue sur un an pour former des praticiens de l'Intelligence Collective, la formation du Diplôme Universitaire d'Intelligence Collective (DUIC) de l'université X vise à créer les conditions expérientielles du développement des 4 compétences identifiées.

4.2. Situations d'Apprentissage et d'Évaluation (SAÉ)

Les SAÉ proposées sont un outil essentiel pour les apprenants. En début de programme, ils s'auto-positionnent sur le référentiel pour se fixer des objectifs personnels. À la fin, ils apprécient leur progression.

Les moyens de progression sur ces compétences sont variées : introspection individuelle, en binômes, triades, petits groupes, classe entière stage au service d'une organisation

- organisation et facilitation d'une journée de l'intelligence collective
- évaluations formatives systématiques :
    - organisation en fin d'activité de co-développement, debriefing, tour de parole sur les apprentissages réalisés.
    - auto-positionnement des apprenants sur les 4 compétences, organisé 2 à 3 fois par an.

4.3. Évaluations certifiantes

Dans une Approche par Compétences (Tardif 2006), l'évaluation certificative repose sur la seule démonstration de l'apprenant qu'il a atteint le niveau de compétence souhaité en se positionnant, argumentant et apportant des preuves pertinentes. Dans le DUIC, l'évaluation se fait suivant un principe similaire :

- Compétences 1 et 3 : les apprenants s'auto-évaluent et argumentent leur positionnement devant un jury de pairs et de l'équipe pédagogique dans une logique de Portfolio.
- Compétence 2 : un jury composé d'enseignants partage avec les apprenants son évaluation basée sur ses observations
- Compétence 4 : l'apprenant écrit un mémoire individuel réflexif en 3 parties : analyse de pratique, conceptualisation à partir d'une bibliographie, description de l'identité de praticien.

Pour la diplomation, la sommation des 4 évaluations est réalisée.

4.4. Résultats de l'enquête auprès des diplômés

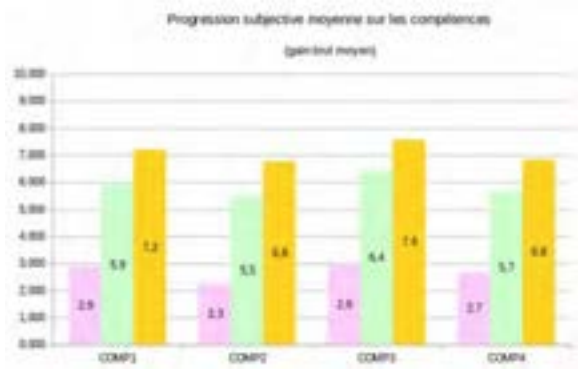
Pour juger du développement effectif des 4 compétences, et de leur mobilisation au plan professionnel, les 166 anciens sont sondés anonymement via un formulaire (33 retours. Enquête toujours en cours).

Le formulaire estime l'efficacité selon la méthode de Gérard, Braibant, & Bouvy, (2006) en progression et variation d'hétérogénéité. On considère qu'il y a un effet positif lorsque le gain relatif[1] est supérieur à 30 %. Ainsi, chaque participant s'auto-évalue sur le niveau de compétence avant-après la formation et dans sa vie professionnelle actuelle :

- COMP1 : co-créer une relation de co-design avec le système commanditaire
- COMP2 : créer les conditions de l'émergence dans un système complexe
- COMP3: mettre en œuvre des pratiques coopératives au sein d'une équipe de facilitation / d'intervention
- COMP4 : cultiver et partager un regard réflexif sur sa pratique, son identité et sur l'intelligence collective

Les diagrammes des gains bruts moyens (Figure 1a) et calcul des gains relatifs (Figure 1b) montrent une progression importante sur l'ensemble des 4 compétences entre le début (barres d'histogramme rose) et la fin de la formation (barres vertes).

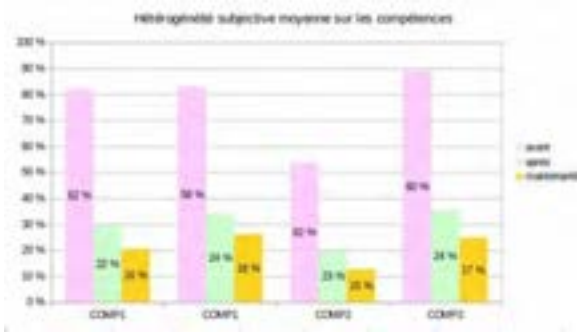
Figure 1 : Progression et hétérogénéité subjective moyenne sur les différentes compétences



(a)

Gain relatif moyen avant-après			
COMP1	COMP2	COMP3	COMP4
+42,52 %	+41,81 %	+49,53 %	+40,91 %

(b)



(c)

Gain relatif moyen après-maintenant			
COMP1	COMP1	COMP2	COMP2
+31,71 %	+28,15 %	+31,78 %	+26,92 %

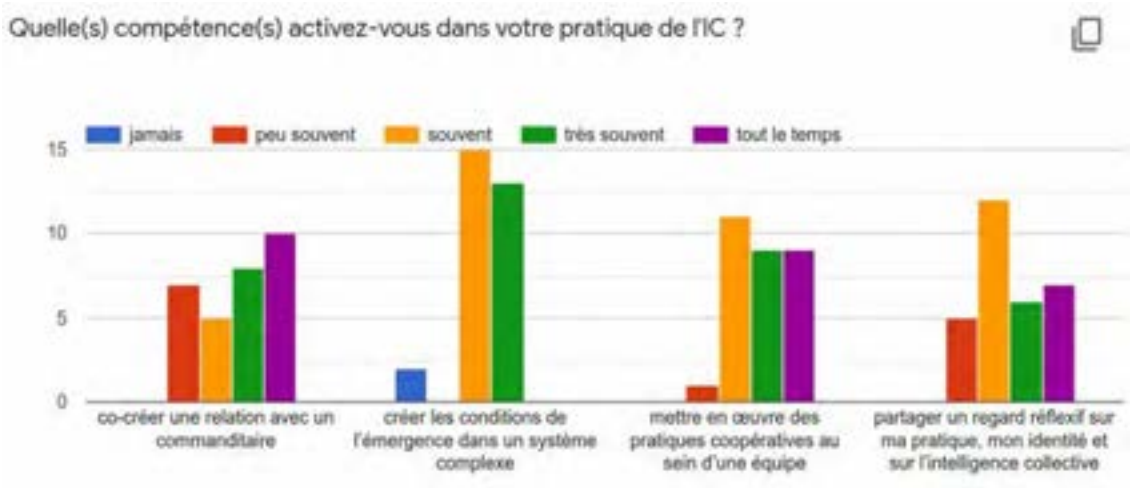
(d)

1 *Par rapport au gain brut moyen qui fait la simple différence avant/après, le gain relatif moyen est le rapport entre ce qui a été gagné et ce qui pouvait être gagné (il est plus aisé de passer de 0 à 7 que de 8 à 9). Il se calcule par la formule suivante (score APRES - score AVANT) / (score MAXIMUM – score AVANT) * 100.*

L'apprentissage réduit également les hétérogénéités au sein du groupe comme le montre les écarts-types pour chaque compétence (Figure 1c), en considérant qu'en dessous de 15 %, c'est homogène et au-dessus de 30 %, c'est hétérogène.

Enfin, la mobilisation des 4 compétences professionnelles est effective (barres d'histogramme orange – Figure 2). Cela tend à confirmer que les compétences identifiées sont pertinentes pour exercer les métiers et continuer à s'y développer.

Figure 2 : Compétences activées dans la pratique professionnelle



5. Conclusion

Les collectifs resserrés répondant de manière plus pertinente aux contextes complexes, nous définissons un référentiel de compétences de praticiens l'IC à la lumière de ses principaux modèles. La formation résulte d'un travail collectif qui utilise des approches d'IC variées : co-développement, permaculture des organisations, gestion par consentement, facilitation graphique…

Au-delà de la contribution à la définition des nouveaux métiers de l'IC, le référentiel de compétences permet :

- l'auto-positionnement et le développement de l'autonomie des apprenants
- l'évaluation pour la certification
- l'adaptation de la pédagogie au développement des compétences

Les résultats d'enquête montrent que les compétences identifiées sont pertinentes par rapport aux métiers et que la formation DUIC est adaptée à leur développement. Ils montrent également que les apprenants les développent dans leurs métiers ou fonctions respectives au-delà du programme, car elles sont applicables à tous les collectifs en mouvement. Le référentiel et programme DUIC s'améliorant continûment par les retours des apprenants.

Le référentiel est ainsi utilisable par :

- toute formation visant les métiers de l'IC

- tout collectif souhaitant valoriser les potentiels humains
- tout individu souhaitant s'auto-positionner sur les compétences de l'IC

Cet "Agir Ensemble" en IC, mobilisable dans les formations scolaires ou universitaires, répond notamment aux enjeux de l'interdisciplinarité dans l'éducation.

6. Références bibliographiques

Deci, E., & Ryan, R. (2017). Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. The Guilford Press.

Gérard, F.-M., Braibant, J.-M., & Bouvy, T. (2006). Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation. Actes du 19e colloque international ADMEE-Europe. 19Ème colloque international ADMEE-Europe.

Piazza, O. (2018). Découvrir l'Intelligence collective. InterEditions.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). « Les six étapes balisant le développement d'un référentiel de compétences » de l'ouvrage Organiser la formation à partir des compétences, p. 234 à 236.

Senge, P. (2015). La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes. Eyrolles.

Recherche collaborative, entre pratique et recherche pédagogiques

Sarah Perrier

Doctorante au CIRNEF, ED556 (Université Rouen Normandie)

Responsable « innovation, recherche et développement » au FIM CCI Formation Normandie (Manche, 50)

sarah.perrier@normandie.cci.fr

06 67 88 65 28

Format : Co-lab, atelier contributif et d'expérimentation

Axe choisi : les modes « d'agir ensemble »

Résumé

Cet atelier collaboratif propose à des enseignants de l'enseignement supérieur de s'impliquer dans une recherche-action collaborative sur les pratiques pédagogiques innovantes. Ce dispositif s'inscrit dans une double logique : pour le chercheur, il s'agit de tester le protocole collaboratif et d'éprouver la méthodologie envisagée dans le cadre d'un doctorat. Pour l'enseignant, il s'agit à la fois de collaborer à une recherche, mais également d'entrer dans une démarche de développement professionnel et réflexif autour de l'objet de recherche.

Le protocole collaboratif est établi sur la base d'une double approche : d'abord, une recherche documentaire et bibliographique sur la recherche collaborative, ensuite, une observation participante de terrain. Ainsi, la préparation du protocole se déroule en plusieurs étapes, contrôlées par un comité d'éthique et de qualité : rédaction du contrat collaboratif, réception du protocole par les collaborateurs, réception de la question de départ de la recherche, mise en place des outils collaboratifs.

C'est la méthode du *Living Lab* qui permet d'organiser et d'animer cet atelier, qui est l'une des étapes de la revue de la littérature sur l'objet de recherche. L'atelier est donc découpé en plusieurs phases : un brise-glace pour créer un climat relationnel de confiance entre les collaborateurs, une phase individuelle pour valoriser chacun, une mutualisation collective

pour synthétiser les résultats et une évaluation à chaud de l'atelier pour entamer la démarche d'amélioration continue du protocole.

L'une des hypothèses de cette recherche est la suivante : la recherche-action collaborative permet de créer des ponts entre le monde de la recherche scientifique et celui des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Ces ponts peuvent être analysés et caractérisés grâce à l'observation participante menée dans le cadre de cet atelier collaboratif.

Abstract

This collaborative workshop targets Higher Education teachers and enables them to get involved in a collaborative action-research about innovation in education. There is a double objective : trying on the collaborative protocol of the research scientist and experiencing the doctorate methodology. The teacher can at the same time take part in the research and begin a professionnal and reflective transformation about the research object.

The collaborative protocol is based on two approaches : first, a literary research about collaborative research, then a participant observation of the field. The protocol planning requires different steps, checked by an ethical committee : collaborative agreement writing, protocol welcoming by the contributors, first issue welcoming, collaborative tools establishment.

The Living Lab methodology enables the workshop organization and animation, which is about literature review on the research subject. The workshop includes many steps : an icebreaker to create a trust feeling and good relationships, an individual period to enhance each teacher, a pooling to sum up the results and an immediate assessment of the workshop to begin the continuous improvement of the research protocol.

The hypothesis is : the collaborative action-research generates some bridges between the academic and scientific world and the teaching practices in Higher Education. These links are made thanks to the participant observation during the collaborative workshop.

Mots-clés

Recherche collaborative, recherche-action, AE dans le champ de la pratique d'enseignement, apprentissage par la recherche, co-construction

1. Un pont entre la recherche et les pratiques pédagogiques

L'atelier que nous proposons prend place dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, dont l'un des objectifs est de créer du lien entre la recherche scientifique et les pratiques pédagogiques, en se basant sur le constat d'un éloignement entre ces deux univers (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 247). Notre thèse porte sur les pratiques pédagogiques innovantes dans l'enseignement supérieur et est conduite en suivant les principes de la recherche-action collaborative. Dans ce contexte, nous nous intéressons à l'usager direct de notre objet et de notre méthodologie de recherche, à savoir l'enseignant.

L'expérimentation que nous proposons de mettre en œuvre lors du congrès AIPU2022 consiste en un atelier collaboratif avec des formateurs de l'enseignement supérieur. Cette méthodologie leur permet de collaborer activement à la recherche, en prenant part à toutes les étapes, et pas seulement d'être étudiés par le chercheur (Storup et al., 2012).

La démarche de recherche collaborative est multiple, avec de nombreuses définitions et modalités. Les chercheurs ignorants (2015, p. 32) utilisent la formulation suivante : « une nébuleuse de plusieurs approches ». Cela génère une liberté d'action, mais également de l'incertitude dans la mise en œuvre : nous pouvons la prévenir grâce à l'établissement d'un protocole de recherche.

Dans la recherche-action collaborative, l'une des dimensions centrales porte sur les relations humaines et les valeurs à porter comme l'éthique, l'ouverture d'esprit, la reconnaissance de chacun, l'agilité face aux incertitudes qu'entraîne ce relationnel et le travail collaboratif (Les chercheurs ignorants, 2015). Au-delà des résultats produits, c'est le « chemin suivi » (ibid, p. 277) et le processus de production qui doivent être décrits et analysés. Dans ces perspectives, nous souhaitons placer notre travail dans la recherche ouverte et reproductible, et ainsi, utiliser un protocole collaboratif proposant une méthode concrète à chaque étape de la recherche.

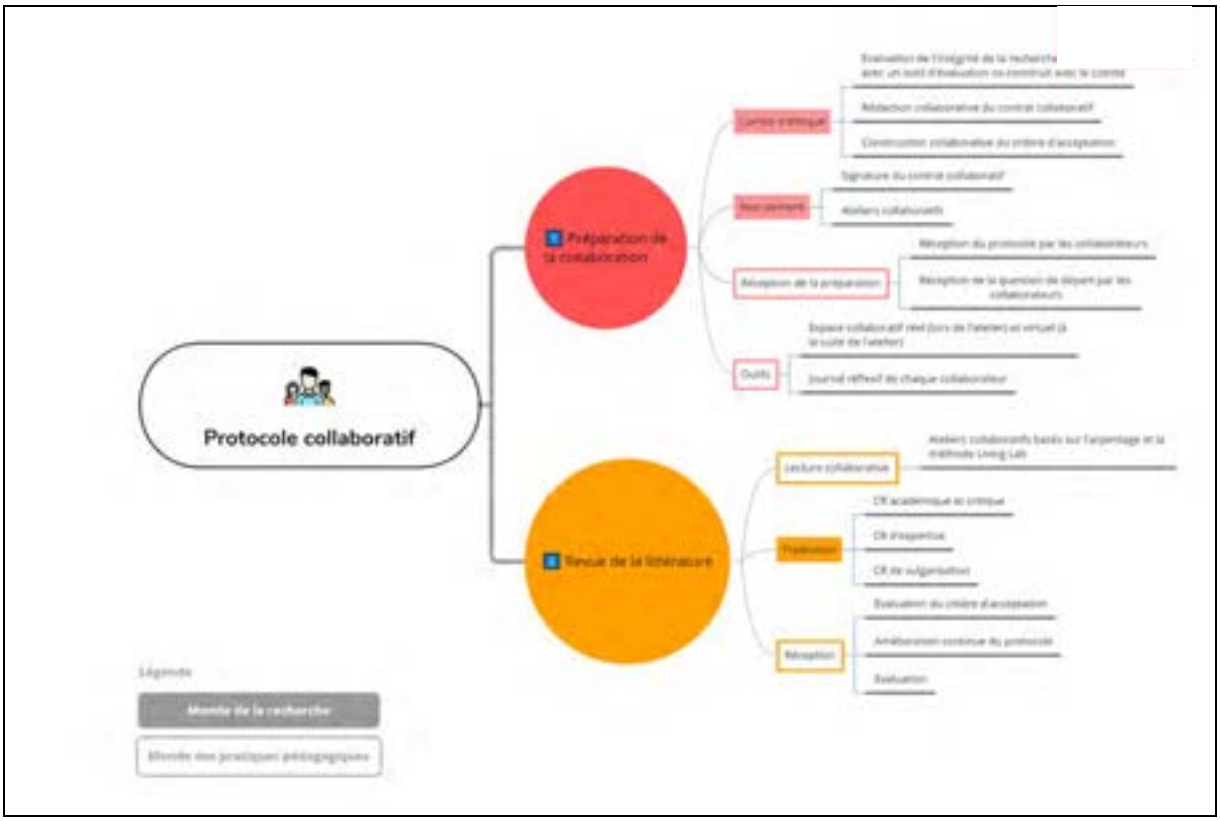
2. Un protocole collaboratif à interroger

La littérature existante relève donc un flou définitoire, et porte principalement sur des considérations épistémologiques, voire méthodologiques dans une mesure générale et critique, avec une méthode qui n'est pas généralisable (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 278). Au moment de concrétiser en un protocole de recherche les différentes activités à mettre en œuvre pour mener à bien sa recherche collaborative, le chercheur se heurte à une

difficulté pragmatique, puisque cet « agir ensemble » n'est pas explicité. Ces modes d'« agir ensemble » doivent être interrogés pour construire une méthode de recherche collaborative éprouvée et reproductible.

Ce protocole établi en début de recherche prend place dans une démarche d'amélioration continue : chaque étape du protocole est une opportunité pour le remettre en question afin d'aller dans un double sens, celui de la recherche et celui des enseignants qui collaborent à la recherche que nous nommons « collaborateurs » dans la suite du texte. C'est dans ce contexte que nous proposons un atelier collaboratif lors de ce colloque, afin d'expérimenter l'une des phases de ce protocole avec des enseignants de l'enseignement supérieur : celle de la revue de la littérature collective.

Figure 1. Schématisation du protocole collaboratif



En premier lieu, la question de l'intégrité scientifique doit être mise en perspective à chaque étape de la collaboration (Desgagné et Bednarz, 2005) : c'est ce qui motive la création d'un comité d'éthique et de qualité qui co-construit les documents cadres de la collaboration et l'évalue.

Dans la recherche-action collaborative, l'une des dimensions centrales porte sur les allers-retours entre les deux mondes qui se rencontrent. Ces itérations entre l'univers de la recherche et l'univers de la pratique permettent « l'élaboration progressive d'une connaissance

objectivée » (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 109), également appelée « savoirs transactionnels et composites » (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 52) ou encore « connaissance actionnable » (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 200). Cela permet à chacun (chercheur et collaborateurs) de s'approprier la recherche : c'est la raison pour laquelle chaque étape du protocole est réceptionnée par les collaborateurs, afin de les éclairer sur la recherche et de réceptionner leurs questionnements, leurs *feedbacks* ou encore leur validation.

Après la préparation, plusieurs phases se succèdent pour concrétiser la revue de la littérature. La première est une INformation aux enseignants qui collaborent, sur les avancées de la recherche mais également sur la méthodologie.

3. La méthode *Living Lab* pour animer l'atelier

Afin de mettre en œuvre ces itérations et de mobiliser les éléments de la revue de la littérature de manière collaborative, l'atelier se déroule selon la méthode *Living Lab*, telle qu'elle est définie et décrite par Schuurman et Herregodts (2018) avec : une implication des différents acteurs et une participation ouverte et active pour pouvoir tester et expérimenter avec eux. Si les généralités sur le *Living Lab* sont communes pour de nombreux chercheurs (Janin, Pecqueur, Besson, Voilmy Debos…), la méthode concrète de mise en application, tout comme pour la recherche-action collaborative, reste floue. Nous avons mené plusieurs observations participantes d'ateliers utilisant la méthode *Living Lab*, notamment dans des tiers-lieux comme le Dôme à Caen, pour proposer un déroulé efficace. Ces méthodes d'enquête ont été mises en œuvre entre 2018 et 2021 avec différents points de vue : celui d'un participant, celui d'un animateur, celui d'un organisateur et celui d'un chercheur en observation. Cette enquête exploratoire a permis de mener une étude comparative et de réfléchir à un déroulé concret, en nous basant également sur le procédé de l'arpentage.

1. D'abord, un brise-glace permet de créer une relation entre les collaborateurs et un « climat de confiance » (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 164). C'est un élément commun à la méthode Living Lab et à la recherche-action collaborative, base du relationnel nécessaire à cette démarche.
   Ce brise-glace invite les collaborateurs à créer une file en fonction de plusieurs critères, par exemple l'ordre alphabétique de leurs prénoms, la distance kilométrique effectuée pour venir au Congrès… Cela oblige les collaborateurs à échanger, discuter, mais aussi prendre une place au sein du groupe.

2. Ensuite, une phase individuelle, par exemple la lecture et la prise de notes synthétique sur un chapitre d'ouvrage, permet à chacun d'exprimer son identité, ses compétences, mais également d'acquérir une reconnaissance spécifique permettant de créer de l'engagement (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 279). Sur la base d'un modèle de fiche de lecture, chacun lit, annote et crée la fiche de lecture d'un chapitre ou d'une partie de chapitre d'un ouvrage sur l'innovation pédagogique.
   Chacun des collaborateurs acquiert donc une connaissance spécifique sur le sujet, faisant de lui un expert reconnu. Cette valorisation permet de conserver un engagement fort et le sens de la responsabilité partagés dans une recherche collaborative.

3. La mise en commun des éléments dans la phase de restitution génère la construction d'un objet de recherche partagé. Cette phase peut être ludifiée, en proposant par exemple aux participants de retrouver l'ordre dans lequel les éléments étaient agencés dans le livre initial, afin de dégager le sens général de leur lecture collaborative. Chacun prend connaissance de la lecture de l'autre, et s'oblige à réfléchir sur les différents liens entre les lectures effectuées. Cette partie de l'atelier s'effectue sur un espace physique comme un tableau sur lequel des éléments peuvent être tracés (flèches, mots…).
   Cette étape est la partie la plus visible de la collaboration avec la mutualisation, dans une démarche d'échanges et de co-construction des savoirs (Les chercheurs ignorants, 2015).

4. Enfin, une évaluation à chaud est proposée, puisque l'un des objectifs de l'atelier est d'interroger la modalité d' « agir ensemble » proposée. Nous utilisons la technique du débat mouvant. L'animateur propose plusieurs phrases affirmatives liées à l'atelier (par exemple « j'ai appris sur l'innovation pédagogique »), et les participants doivent se déplacer dans des zones représentant une opinion « favorable », « défavorable » ou « neutre ». Un débat est lancé en fonction de la diversité des placements des participants.

Une seconde phase de réponse est proposée ultérieurement, incluant le compte-rendu du chercheur destiné aux participants, mais également une évaluation à froid de l'atelier, sous forme d'un questionnaire en ligne. Cela permet à la fois d'affiner la réflexion initiée par les enseignants, et ainsi leur éventuel engagement dans la suite de la collaboration, mais également de poursuivre la démarche d'amélioration continue du protocole.

Après chaque collaboration, une phase de formalisation permet au chercheur de traduire les éléments mobilisés. Cette traduction se fait sous la forme de plusieurs comptes-rendus :

- un premier à destination du monde académique, soit sous forme d'un article, ou d'un chapitre de thèse par exemple : cette validation par les pairs du chercheur permet de valoriser la recherche,
- un second à destination des enseignants qui ont collaboré à la revue de la littérature : cette phase de communication permet aux collaborateurs de réceptionner ces éléments (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 62) et d'y apporter une éventuelle réponse. Cela permet d'appliquer ou non le critère d'acceptation interne à la recherche : ce critère mesure le degré de concordance entre le sens que le chercheur attribue aux résultats et la validité perçue par les enseignants qui ont collaboré,
- un dernier à vocation de médiation scientifique, que ce soit pour le grand public éventuellement, ou pour de nouveaux enseignants qui collaboreraient dans un temps ultérieur à la recherche.

4. Une collaboration qui génère une transformation ?

L'une des hypothèses de ce travail est que cette collaboration dans la recherche-action favorise le développement professionnel des enseignants (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 260) et une transformation des représentations sociales (ibid, p. 165) : "soumise à l'analyse, l'action modifierait les représentations de chacun dans l'action et pour l'action à venir". La recherche-action collaborative possède elle-même « un potentiel innovateur fort » (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 106) : utiliser une innovation pour faire de l'innovation. L'objet de la recherche et sa forme concordent.

En participant activement à cette étape collaborative de revue de la littérature, l'enseignant s'approprie le cadre théorique (Les chercheurs ignorants, 2015, p. 69) et crée un lien avec la recherche grâce à davantage de compréhension et de connaissances sur ses enjeux et certaines de ses méthodes. Il développe également ses compétences interpersonnelles, son esprit de synthèse, ses connaissances sur l'objet de la recherche (ici l'innovation pédagogique) mais également une réflexivité sur ses pratiques. Avec un élargissement de sa vision sur l'objet et les pratiques, l'enseignant qui collabore à la recherche entre dans une « perspective émancipatoire » (Desgagné et al. 2005, p. 248). Ce développement professionnel permet

d’entrer dans une démarche gagnant-gagnant, avec la double approche spécifique à la recherche-action. De la même manière que le chercheur a une certaine liberté dans sa démarche méthodologique, l’enseignant qui collabore acquiert une certaine liberté pédagogique.

Conclusion

Cet atelier permet de remplir plusieurs objectifs : évaluer les liens qu’il est possible de créer entre les mondes académique et pratique, améliorer le protocole collaboratif proposé dans le cadre d’une recherche-action sur l’innovation pédagogique et générer de la réflexivité chez chacun sur cet « agir ensemble » dans les sciences de l’éducation et de la formation. L’observation participante de cet atelier permet au chercheur de caractériser ces liens, de mieux le comprendre pour pouvoir les mobiliser dans la suite de la recherche-action collaborative.

Les résultats de cet atelier et l’observation participante mise en œuvre par le chercheur pourront être communiqués et diffusés, afin de perpétuer la démarche de science ouverte.

Références bibliographiques

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, *118*(1), 127-156.

Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(2), 245-258. https://doi.org/10.7202/012754ar

Les chercheurs ignorants. (2015). *Les recherches-actions collaboratives, une révolution de la connaissance* (Presses de l'EHESP). https://www.cairn.info/les-recherches-actions-collaboratives--9782810903771.htm

Schuurman, D. & Herregodts, A. (2018). Chapitre 14. *Living Labs* européens : origines, méthodes et outils. Dans : Hervé Michel éd., *L'avenir des Silver Tech: Conception, usage, évaluation* (pp. 267-294). Rennes, France: Presses de l'EHESP. https://doi.org/10.3917/ehesp.miche.2018.01.0267"

Storup, B., Millot, G., & Neubauer, C. (2012). *La recherche participative comme mode de production de savoirs : Un état des lieux des pratiques en France* (p. 94). Fondation Sciences Citoyennes. https://www.open-sciences-participatives.org/uploads/img/resources/5b194c8f780b3_FSC-recherche_participative-FdF-web.pdf

Repenser la formation des directions d'établissement d'enseignement

France Gravelle

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
gravelle.france@uqam.ca

Marie-Hélène Masse-Lamarche

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
masse_lamarche.marie-helene@uqam.ca

Julie Monette

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
monette.julie@uqam.ca

Caroline Gagnon

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
gagnon.caroline.3@uqam.ca

Louis-Philippe Lachance Demers

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
lachance_demers.louis-philippe@courrier.uqam.ca

Mallory Schaub (discutante)

Université de Genève, Genève, Suisse,

mallory.schaub@unige.ch

Résumé

L'époque actuelle est caractérisée par l'essor fulgurant des technologies, une situation qui n'est pas sans conséquence pour l'éducation : elle vient modifier les missions éducatives des systèmes scolaires qui doivent, en retour, évoluer afin de répondre aux besoins des apprenants. Pour mettre en marche le changement de façon durable, un « agir ensemble » est impératif. La transition numérique est une responsabilité partagée entre les acteurs du domaine éducatifs et les directions d'établissement d'enseignement sont invitées à jouer un rôle clé dans ce processus. Toutefois, elles n'ont pas nécessairement été formées dans l'esprit de s'acquitter des nouveaux rôles qui découlent de l'implantation du numérique. En prenant l'exemple du Québec pour réfléchir à ces enjeux, ce symposium propose un regard croisé quant au rôle des directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique et à la mise en œuvre du *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN) du ministère de l'Éducation du Québec. La transition numérique s'implante principalement à partir du PAN au sein du système scolaire québécois, document constitué d'un ensemble de mesures visant à soutenir cette transition, rédigé en 2018 sous l'initiative du Gouvernement du Québec. Si les directions d'établissements doivent s'acquitter de nouveaux rôles dans le cadre de l'implantation du numérique et de la mise en œuvre de PAN, elles les exécutent toutefois sans avoir profité au préalable d'une formation universitaire aux cycles supérieurs ayant directement adressé les enjeux liés à la gestion du numérique et au développement de la compétence numérique. Dès lors, l'objectif de ce symposium vise à répondre à la question suivante : comment pouvons-nous repenser la formation initiale aux cycles supérieurs, et la formation continue, des directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique? Pour réfléchir à cette question, des dispositifs d'accompagnement et de formation sont présentés, afin de voir comment ils peuvent soutenir les directions d'établissement d'enseignement. De plus, les théories entourant les concepts du leadership transformationnel et du leadership pédagogique sont mobilisées pour en dégager leur pertinence en contexte d'implantation du numérique, et ce, en prenant appui sur la recherche scientifique. Ainsi, ce symposium s'inscrit dans le 2^{e} axe du congrès en interrogeant les modes « d'agir ensemble » déployés par les directions d'établissement d'enseignement en contexte de transition numérique. Prenant appui sur un dialogue entre la recherche scientifique et la pratique professionnelle, les quatre communications de ce symposium abordent, respectivement, un dispositif innovant d'autoformation destiné aux directions d'établissement d'enseignement, un dispositif de co-développement professionnel à

visée de recherche, les résultats d'une recherche menée auprès des directions d'établissement d'enseignement visant à parfaire nos connaissances et à favoriser le partage d'expérience en lien avec la gestion de l'implantation du numérique, et finalement, il propose la perspective du ministère de l'Éducation du Québec pour comprendre comment se pilote l'implantation du numérique au sein d'un système éducatif.

Abstract

The current era is characterized by the rapid development of technologies, a situation which has consequences for education: it modifies the educational missions of school systems which must, in turn, evolve in order to meet learners' needs. To induce change in a sustainable way, "acting together" is essential. The digital transition is a shared responsibility between the actors of the education sector and school principals are invited to play a key role in the process. However, they were not necessarily schooled in the spirit of fulfilling the new roles that arise from this shift to digital. Using the example of Quebec to reflect on these issues, this symposium offers a perspective on the role of school principals in the context of the shift to digital and the implementation of the Digital Action Plan for Education and Higher Education (DAP) of the ministère de l'Éducation du Québec. Within the Quebec school system, the shift to digital is mainly being implemented through the DAP, a document consisting of a set of measures to help bring about this transition which was drafted in 2018 under the initiative of the Government of Quebec. While school principals have to take on new roles in the context of the digital shift and the implementation of the DAP, they must carry them out without previous graduate level university training on how to address the challenges posed by digital management and the development of the digital skill. Therefore, this symposium aims to answer the following question: how can we rethink the initial training of school principals at the graduate level and continuing education in the context of digital implementation? To reflect on this issue, support and training measures are presented to see how they can assist school principals. In addition, theories on the concepts of transformational leadership and techno-pedagogical leadership are called upon to identify their relevance in the context of digital implementation, based on scientific research. Thus, this symposium falls within the 2nd axis of the congress by examining the ways of "acting together" deployed by school principals in the context of the digital shift. Building on a dialogue between scientific research and professional practice, the four contributions of this symposium address, respectively, an innovative self-paced learning course intended for school principals, a professional co-development device for research purpose, the results of research carried out with school

principals aiming to improve our knowledge and promote the sharing of experience relating to digital implementation management, and finally, it offers the perspective of the ministère de l'Éducation du Québec to understand how the digital implementation is being achieved within an education system.

Mots-clés

Formation et usage du numérique, création de dispositifs de formation, création de dispositifs d'accompagnement, leadership, compétence professionnelle

1.1. Mise en contexte

Depuis le début du siècle, l'essor fulgurant des technologies est venu redéfinir les missions éducatives de l'institution scolaire, un phénomène qui n'est pas sans s'accompagner de nombreux défis. Les mutations contemporaines à l'échelle mondiale, sous l'impulsion des technologies, amènent avec elles des enjeux sur les plans économiques et sociaux. On observe, notamment, que la révolution numérique est venue redéfinir le marché de l'emploi, ce qui influence par rebond les systèmes éducatifs. Aux inégalités sociales déjà présentent se conjuguent désormais des inégalités numériques et des questionnements se font entendre en matière de cybersécurité et de l'utilisation éthique du numérique. L'ère dans laquelle nous inscrivons exige que soient développées chez les apprenants de nouvelles compétences et on assiste, dès lors, à une transformation de leurs besoins de formation. Parallèlement, le numérique s'est aussi mis au service de l'éducation et est devenue une source d'innovation. De façon progressive, une nouvelle gamme de possibilités pédagogiques voit le jour et des modalités d'enseignement émergentes rendent possible le fait de rejoindre un plus grand nombre d'apprenants.

Afin de s'adapter aux réalités actuelles et de pouvoir tirer pleinement profit des avantages offerts par le numérique, l'éducation doit pouvoir se moderniser pour qu'elle puisse assurer la réussite du plus grand nombre et soutenir une intégration réussie des apprenants dans le monde de demain. Cette idée a d'ailleurs pris tout son sens dans la foulée de la pandémie de la COVID-19 où les systèmes éducatifs ont dû rapidement emprunter un virage numérique alors que les établissements d'enseignement ont limité, voire interrompu, l'enseignement en présentiel. La situation est venue renforcer l'idée suivant laquelle un « agir ensemble » mobilisant tous les acteurs du domaine éducatif est plus important que jamais, car l'implantation du numérique est une responsabilité partagée entre ces derniers. Dans ce cadre, les directions d'établissement d'enseignement jouent un rôle clé, s'agissant non seulement

d'instaurer les conditions nécessaires au déploiement du numérique, mais aussi de favoriser au sein des équipes-écoles un climat collaboratif où l'accent est mis sur les pratiques novatrices. Elles sont d'ailleurs reconnues comme étant un facteur qui favorise la transformation numérique au sein des établissements d'enseignement (Gravelle *et al*., 2020). Pour ainsi dire, elles sont la pierre angulaire de la mise en marche d'un « agir ensemble » encourageant le changement.

Toutefois, elles n'ont pas nécessairement été formées dans l'esprit de s'acquitter de ces rôles émergents, phénomène à géométrie variable qui s'observe sur le plan international (Gravelle *et al*., 2021). En prenant l'exemple du Québec, nous constatons que les directions d'établissement d'enseignement, dont le diplôme sanctionnant leur fonction s'acquière aux cycles supérieurs universitaires, ne profitent pas d'une formation initiale suffisamment axée sur la gestion du numérique et sur le leadership qui doit être mis en œuvre dans ce contexte. Dès lors, il importe de repenser l'offre de formation, d'accompagnement et de développement professionnels, afin qu'elle puisse correspondre à leurs besoins. Ce symposium propose de prendre l'exemple du système éducatif québécois pour amorcer une réflexion quant à ces enjeux, soit à travers la mise en exergue d'un regard croisé sur le rôle des directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique et la mise en œuvre du *Plan d'action numérique et en enseignement supérieur* (PAN) du ministère de l'Éducation du Québec. Ainsi, comment pouvons-nous repenser la formation initiale aux cycles supérieurs, et la formation continue, des directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique?

1.2. L'implantation du numérique au Québec

Les mutations qui affectent les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale ont influencé les décideurs politiques québécois à initier un vent de changement en 2018 qui s'est concrétisé par l'adoption du PAN (Gouvernement du Québec). De façon spécifique, c'est à travers 33 mesures que sont ancrées des orientations visant l'instauration d'un environnement assurant le déploiement du numérique à visée pédagogique, l'exploitation optimale des possibilités du numérique améliorant et diversifiant les pratiques en lien avec l'enseignement et l'apprentissage, et finalement, la mise en œuvre soutenue du développement de la compétence numérique (Gouvernement du Québec, 2018).

L'intégration du numérique en éducation est venue modifier les rôles et tâches qui incombent aux directions d'établissement d'enseignement québécois qui doivent, notamment, veiller à la

bonne mise en œuvre des principes inscrits au sein du PAN. Au Québec, la formation initiale des directions d'établissements d'enseignement s'effectue dans le cadre d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation. Les programmes universitaires sont construits à la lumière du référentiel de compétences professionnelles *a ormation l a e ti on d'un éta l i ement d'en ei ne ment* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Toutefois, ce document ne fait pas mention de la gestion du numérique et n'a pas non plus été idéalisé au regard de la compétence numérique. Conséquemment, les programmes de formation destinés aux directions d'établissement, chapeautés par un référentiel qui nécessite une actualisation eu égard à l'évolution du système éducatif, ne tiennent pas systématiquement compte des enjeux liés à l'implantation du numérique. Ceci renforce l'importance de mener une réflexion sur la formation initiale des directions d'établissement d'enseignement, mais aussi quant à une adaptation de l'offre au niveau de la formation continue pour soutenir le développement professionnel de ceux déjà en poste. À ce sujet, certaines initiatives récentes permettent d'entamer un processus réflexif.

Depuis peu, des interventions ministérielles québécoises sont venues mettre en lumière les pratiques professionnelles mobilisées par les directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique. Elles découlent notamment des efforts qui ont été déployés en contexte de COVID-19, situation qui a eu pour conséquence d'accélérer la mise en action de certaines mesures déjà inscrite au sein du PAN. En effet, le réseau de l'éducation québécois a dû se familiariser rapidement avec une gamme d'outils numériques et faire preuve d'innovation pédagogique, afin de déployer des modes d'enseignement à distance, et ce, dans le but de poursuivre la scolarisation des élèves alors que les établissements d'enseignement primaire et secondaire ont dû partiellement ou complètement fermer. Par la suite, et afin de pérenniser les acquis pédagonumériques développés dans ce cadre, des projets-pilotes « prévention » ont vu le jour. Ces derniers ont été soutenus par différents dispositifs qui ont permis de poser un regard sur les pratiques existantes, comme par exemple, la mise en place d'occasions d'échanges et de pratiques collaboratives, d'une communauté de pratiques professionnelles et de groupes de travail alliant praticiens et chercheurs. Dans un autre ordre d'idées, une littérature scientifique, qui souligne la pertinence de certaines postures de leadership en contexte d'implantation du numérique, constitue une base riche pour repenser la formation des directions d'établissement d'enseignement.

1.3. Ancrage théorique : les concepts du leadership transformationnel et du leadership pédagonumérique

Les concepts de leadership transformationnel et de leadership pédagonumérique s'avèrent des avenues pertinentes pour soutenir l'implantation du numérique. Le premier construit a été initialement idéalisé par le sociologue politique James McGregor Burns en 1978, et modélisé en profondeur quelques années plus tard par Bernard M. Bass en 1985 (cités dans Northouse, 2021). Il renvoie à un processus à travers lequel certains leaders inspirent leurs subordonnés dans le but d'accomplir de grandes choses, en s'adaptant à leurs besoins et à leurs motivations, en considérant les aspects émotionnels et éthiques mis en jeu, et ce, à partir d'une posture humaniste (Northouse, 2021). Une recherche récente a mis en lumière l'intérêt du leadership transformationnel chez les directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique. En effet, suivant les conclusions de l'étude de Gravelle *et al*. (2020), l'adoption de la posture du leadership transformationnel est identifié comme facteur favorisant l'adaptation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sein d'un établissement d'enseignement, alors qu'inversement, un manque de leadership transformationnel peut nuire à l'implantation du numérique.

Le second concept, le leadership pédagonumérique, renvoie de prime abord à la notion de « pédagonumérique » qui a fait son apparition au sein de la littérature de façon beaucoup plus récente. Ce terme, désignant dans son sens large les méthodes d'enseignement et d'apprentissage intégrant le numérique, profite d'un engouement depuis son insertion au sein du PAN en 2018 (Gouvernement du Québec). Le leadership pédagonumérique est un concept dont les contours ne sont pas, à ce jour, clairement délimités. Néanmoins, certaines recherches l'ont mobilisé, afin de comprendre en quoi il peut appuyer l'implantation du numérique au sein des établissements d'enseignement. D'une part, selon Gravelle *et al.* (2020), le leadership pédagonumérique peut s'incarner à travers le fait d'être un exemple pour l'équipe-école en ayant recours soi-même au numérique dans sa pratique professionnelle quotidienne. Ceci permet d'influencer positivement son utilisation auprès des membres d'une équipe-école et d'assurer une cohérence avec ce qui est attendu de ces derniers pour amorcer la transition numérique. D'autre part, suivant la pensée de Gravelle *et al*. (2021), on remarque que l'exercice du leadership pédagogique passe par différentes stratégies de gestion : transformer ses pratiques de gestion, afin qu'elles s'arriment avec l'implantation du numérique, modéliser l'utilisation des outils, plateformes et applications utilisés au sein de l'équipe-école, mettre en valeur de la plus-value pédagogique de l'utilisation du numérique et incarner soi-même le

changement. Ainsi, le concept de leadership pédagonumérique constitue une piste prometteuse pour l'analyse des pratiques de gestion et des stratégies mobilisées dans le cadre de l'implantation du numérique au sein des établissements d'enseignement.

1.4. Réfléchir et dialoguer aux croisements de la recherche scientifique et de la pratique professionnelle

Ce symposium propose des communications offrant un regard, chacune à leur manière, sur les enjeux qui entourent le rôle des directions d'établissements d'enseignement et des membres du personnel scolaire en contexte d'implantation du numérique au Québec, et ce, afin d'amorcer une réflexion quant à l'actualisation de leur formation aux cycles supérieurs. Soulignons qu'il profite de l'expertise professionnelle de Mallory Schaub, responsable du *Pôle de Soutien à l'En ei ne ment et l'Apprentissage* de l'Université de Genève. Spécifiquement, son rôle est de fournir du soutien aux facultés, aux professeurs et aux directions de programme, notamment en matière de développement de la formation universitaire. Discutante du symposium, l'expertise de Mallory Schaub en évaluation de programme permet un regard différencié sur les enjeux entourant l'actualisation de la formation des directions d'établissements d'enseignement.

Dans l'esprit de proposer un dialogue entre la recherche scientifique et la pratique professionnelle orienté par l'idée d'une analyse des modes d'« agir ensemble » chez les directions d'établissement d'enseignement, ce symposium expose d'une part des données empiriques qui pourront être saisies par les praticiens et présente d'autre part la perspective de ces acteurs pour nourrir les initiatives de recherche. Nous verrons ainsi comment un dispositif d'autoformation innovant, porté par le numérique, peut favoriser le développement du leadership pédagonumérique chez les acteurs concernés. Nous nous pencherons ensuite sur la pertinence d'un dispositif de co-développement professionnel à visée de recherche, soit la communauté de pratiques professionnelles, pour favoriser les échanges collaboratifs. Puis, nous entrerons au cœur d'une recherche dont l'objectif vise à affiner les connaissances et à favoriser le partage d'expériences en lien avec les pratiques professionnelles et les stratégies de gestion utilisées par les directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique. Finalement, à partir de la perspective du ministère de l'Éducation du Québec, nous verrons comment se pilote concrètement l'implantation numérique au sein du système éducatif québécois.

Références bibliographiques

Gouvernement du Québec. (2018a). *Plan d'action numérique de l'éducation et de l'enseignement supérieur.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

Gravelle, F., Frigon, N. et Monette, J. (2020). *Gestion de l'implantation de classes numériques dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire au Québec : pratiques, stratégies et modèles pouvant faciliter la tâche des directions*. *Rapport de recherche préparé pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES)*. Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et pédagogie.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Rapport-implantation-numerique.pdf.

Gravelle, F., Masse-Lamarche, M.-H., Monette, J., Gagnon, C., Raunet, C., Montreuil, F., Paris, R. et Lachance Demers, L.-P. (2021, à paraître). *Gestion et leadership pédagonumérique : rapport de l'accompagnement des gestionnaires dans le projet-pilote « prévention ».* Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et pédagogie.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Formation initiale et insertion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf

Northouse, P.- G. (2021). Leadership: Theory and Practice (9e éd.). SAGE Publications.

Formation autoportante *Gestion et leadership pédagonumérique*

France Gravelle

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
gravelle.france@uqam.ca

Marie-Hélène Masse-Lamarche

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
masse_lamarche.marie-helene@uqam.ca

Julie Monette

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
monette.julie@uqam.ca

Caroline Gagnon

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
gagnon.caroline.3@uqam.ca

Louis-Philippe Lachance Demers

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
lachance_demers.louis-philippe@courrier.uqam.ca

Résumé

En contexte de transformation numérique des systèmes éducatifs, les directions d'établissement d'enseignement sont invitées à jouer un rôle clé : elles doivent instaurer les conditions nécessaires à son déploiement et à sa pérennisation. Cependant, ces acteurs n'ont pas été nécessairement formés pour s'acquitter des rôles émergents qu'ils doivent assumer dans ce cadre. Dans le but de répondre aux besoins de formation des directions d'établissement d'enseignement, une formation autoportante, intitulée *Gestion et leadership*

pédagonumérique, a été développée. Dès lors, cette communication présente le contexte entourant la création de la formation autoportante, en cernant la façon suivant laquelle cette dernière prend appui sur les besoins de formation de directions d'établissement d'enseignement, sur les données issues de la recherche et sur le système scolaire québécois. Elle propose ensuite une description détaillée de la formation. Finalement, elle discute les apports pédagogiques d'un tel dispositif de formation (consolidation de compétences en gestion, familiarisation avec des outils numériques) tout en soulignant les perspectives de recherches futures qu'il rend possibles.

Abstract

In the context of the digital transformation of education systems, school principals are called upon to play a key role: they must create the conditions necessary for its deployment and sustainability. However, these actors have not necessarily been trained to fulfill the emerging roles they must assume in this context. In order to meet school principals' need, the self-paced learning course entitled *Gestion et leadership pédagonumérique* has been developed. Thus, this contribution presents the context surrounding the development of this self-paced learning course, identifying how it is based on school principals' needs, on research data and on Quebec school system. It then provides a detailed description of the self-paced learning course. Finally, it discusses the pedagogical contributions of such a training device (consolidation of management skills, familiarization with digital tools) while highlighting the prospects for future research.

Mots-clés

Création de dispositifs de formation, formation et usage du numérique, interactions individuels/collectif, formation continue, leadership

1. La formation autoportante *Gestion et leadership pédagonumérique* : une initiative en réponse aux besoins de formation des directions d'établissement d'enseignement

L'ère dans laquelle nous nous inscrivons est caractérisée par l'évolution numérique des systèmes éducatifs. Dans ce cadre, les directions d'établissement d'enseignement ont notamment pour rôle de favoriser l'exercice de pratiques novatrices, dont celles en lien avec l'implantation du numérique. Au sein des établissements d'enseignement, la transition numérique est une responsabilité partagée entre tous les acteurs du domaine éducatif, mais il

revient aux directions d'établissement d'enseignement d'instaurer les conditions nécessaires à son déploiement et à sa pérennisation. En effet, puisque les directions d'établissement d'enseignement sont capables d'encourager l'adoption du changement par les membres d'une équipe-école, elles sont reconnues comme étant un facteur qui appuie la transition numérique d'un établissement d'enseignement (Gravelle *et al*., 2020). Toutefois, elles n'ont pas été systématiquement formées aux enjeux liés aux nouveaux rôles qu'elles doivent assumer, phénomène qui s'observe au Québec comme ailleurs. Sur la base de ces constats, une formation autoportante axée sur le perfectionnement professionnel des directions d'établissement d'enseignement a vu le jour.

Cette communication contribue à une réflexion entourant la formation continue des directions d'établissement d'enseignement. En prenant appui sur un ancrage contextuel québécois et sur les conclusions d'une recherche récente (Gravelle *et al*., 2020), son intention est de présenter la formation autoportante *Gestion et leadership pédagonumérique* qui a été conçue dans le but de soutenir les directions d'établissement d'enseignement, mais aussi les gestionnaires scolaires, à s'acquitter des rôles inhérents à l'implantation du numérique. En guise de conclusion, les apports d'un tel dispositif de formation sont discutés pour en cerner leur portée pédagogique, et des perspectives de recherches futures pouvant donner suite à cette initiative innovante sont esquissées.

1.1. Ancrage contextuel entourant la formation autoportante *Gestion et leadership pédagonumérique*

Au Québec, la formation initiale des directions d'établissement d'enseignement s'effectue dans le cadre d'un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation. Afin d'élaborer leur cursus, les programmes des universités doivent se baser sur le référentiel de compétences professionnelles qui s'intitule *a ormation la e ti on d'un éta l i ement d'en ei n ement : les orientations et les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Ce référentiel, qui a été rédigé il y a plus d'une dizaine d'années, ne fait pas mention de la gestion du numérique et n'a pas non plus été idéalisé au regard de la compétence numérique, ce qui fait en sorte que les programmes de formation destinés aux directions d'établissement ne tiennent pas nécessairement compte des enjeux liés à l'implantation du numérique. Ainsi, un complément à la formation universitaire des directions d'établissement d'enseignement se présente comme

une façon de consolider les acquis qui n'ont pu être initialement développés, tout en accompagnant ceux déjà en poste.

Le document ministériel valorise justement la formation continue, qui est vue comme une façon de mettre à jour les compétences nécessaires à l'exercice du métier eu égard à l'évolution que connaît ce dernier. En effet, il stipule qu'une direction d'établissement d'enseignement doit s'impliquer dans un processus de développement professionnel, soit « en s'engageant dans une démarche de formation continue lui permettant de maintenir la compétence nécessaire à l'accomplissement de ses fonctions » (MELS, 2008, p. 41). Ce faisant, il importe d'offrir aux directions d'établissement d'enseignement une formation continue pertinente qui tient compte de l'évolution de leur rôle et de leurs tâches.

Pour réfléchir à cette question, une recherche récente (Gravelle *et al.*, 2020) a identifié les besoins de formation des directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique (Gravelle *et al.*, 2020). À partir du point de vue des acteurs concernés, les conclusions de l'étude suggèrent qu'une formation en lien avec la gestion du numérique favoriserait le développement de la compétence numérique chez les directions d'établissement d'enseignement, et ce, tout en les aidant à s'acquitter de leurs tâches dans le cadre de la transition numérique. De plus, les participants à la recherche soulignent que la mise en place d'un plan d'action numérique par établissement d'enseignement est nécessaire à la bonne mise en œuvre de l'implantation numérique, ce qui n'est pas sans s'accompagner d'un besoin de soutien pour mener à bien l'élaboration d'un tel plan.

Dès lors, à lumière des constats de l'étude de Gravelle *et al.* (2020), la formation autoportante *Gestion et leadership pédagonumérique* voit le jour sous l'initiative de la professeure-chercheure titulaire France Gravelle et du ministère de l'Éducation du Québec. Dans la province, la transition numérique est chapeautée par le *Plan d'action numérique et en enseignement supérieur* (PAN) (Gouvernement du Québec, 2018), document comportant un ensemble de mesures qui assurent le déploiement du numérique, l'exploitation optimale de possibilités qu'il offre et la mise en œuvre soutenue du développement de la compétence numérique. Ainsi, la formation autoportante *Gestion et leadership pédagonumérique* vise notamment la consolidation, chez les directions d'établissement d'enseignement, des compétences nécessaires à la mise en œuvre des mesures inscrites au sein du PAN. Faisant appel à différentes théories du leadership, notamment le leadership authentique, le leadership transformationnel et le leadership pédagonumérique, elle offre une réflexion quant à la façon

dont une direction d'établissement d'enseignement peut instaurer un climat valorisant un « agir ensemble » capable de soutenir la transition numérique.

1.2. Présentation du dispositif de formation

La formation autoportante *Gestion et leadership pédagonumérique* destinée aux directions d'établissement d'enseignement et aux gestionnaires scolaires est offerte gratuitement par le ministère de l'Éducation du Québec. Elle vise à favoriser le développement du leadership pédagonumérique chez les participantes et participants en faisant appel à des pratiques réflexives. Elle a aussi pour objectif de les accompagner dans la création d'un plan d'action numérique pour un établissement d'enseignement. La formation a été développée dans le cadre d'un travail collaboratif entre une équipe de chercheures et chercheurs, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le Carrefour pédagogique et technopédagogique de cette même université et son Service à l'audiovisuel, ainsi que son Vice-rectorat aux systèmes d'information. D'une durée de 30 à 40 heures, elle est accessible en ligne via la plateforme Moodle. À travers sept modules, les participants sont invités à aiguiser leurs connaissances et à développer leur compétence numérique et de gestion en réalisant des activités d'apprentissage mobilisant des webinaires, des diaporamas, de la littérature variée et des plateformes virtuelles. Certains modules comportent également des activités facultatives ayant pour objectif d'inviter les participants à approfondir les thèmes à l'étude. Des outils sont également mis à leur disposition, tels des tableaux à télécharger ou bien un canevas pour l'élaboration du plan d'action numérique. Les activités d'apprentissage proposées dans le cadre de chacun des modules se concluent par des exercices d'autoréflexion et de consolidation des acquis. Les prochaines lignes exposent un bref aperçu des contenus de la formation autoportante.

Le premier module, qui se nomme « Leadership authentique », souligne la pertinence de ce type de leadership en contexte d'implantation du numérique. Son objectif est d'inciter les directions d'établissement d'enseignement et les gestionnaires scolaires à adopter une posture critique vis-à-vis leurs décisions, choix et actions, à développer et/ou améliorer leur leadership authentique, et à devenir un modèle pédagonumérique. Le second module se nomme « Les quatre dimensions du leadership transformationnel ». Il propose la théorie du leadership transformationnel qui est présentée comme cadre d'analyse pour comprendre comment s'implante et se gère le numérique au sein d'un établissement d'enseignement. Les participants pourront, en plus de développer et d'améliorer leur leadership transformationnel, comprendre comment favoriser le travail en réseaux et les échanges, comment faciliter la mise

en œuvre de projets-pilotes, et finalement, comment encourager le développement de la compétence numérique. Le troisième module, s'intitulant « Pratiques de leadership transformationnel en contexte d'implantation du numérique », vise à faire découvrir aux participants les pratiques liées au leadership transformationnel en contexte d'implantation du numérique dans un établissement d'enseignement. Il a pour objectifs d'aider les participants à instaurer une culture de collaboration et d'expérimentation au sein de leur équipe-école, et de les aider à impliquer les enseignants dans les prises de décisions et dans le processus d'implantation du numérique.

Le quatrième module, nommé « Pratiques de mobilisation du milieu éducatif », brosse le portrait des pratiques de mobilisation des milieux éducatifs dans le cadre de l'implantation du numérique en invitant les participants à réfléchir quant à la préparation et au le pilotage du changement. Le cinquième module s'intitule « Vers la transformation numérique de l'établissement d'enseignement ». Il présente en quoi consiste la transformation numérique d'un l'établissement d'enseignement en invitant les participants à s'approprier le PAN, à construire une vision collective et à avoir des référents communs ainsi qu'à transformer les pratiques pédagogiques des enseignants. Le module six se nomme « Gestion stratégique ». Il vise à faire découvrir les pratiques de gestion de l'implantation du numérique, soit plus précisément celles liées à la gestion stratégique. Ainsi, il a pour but d'inviter les directions d'établissement d'enseignement à utiliser des outils de planification et de suivi ainsi qu'à réaliser une reddition de comptes. Le 7^{e} et dernier module, qui s'intitule « Gestion de l'infrastructure du numérique », vise à sensibiliser les participants à la gestion de l'infrastructure numérique. Il cherche alors à amener les participants à prévoir et à gérer l'infrastructure numérique par l'achat d'outils ou de ressources ainsi qu'à viser l'implantation progressive. Finalement, un module de conclusion invite les participants à remplir une évaluation de la formation, dans le but de recueillir des renseignements pouvant favoriser l'amélioration de certaines de ses composantes. À la fin de ce module, les participants peuvent télécharger l'attestation de formation qui confirme sa complétion.

1.3. Discussion sur les apports de la formation autoportante et sur les perspectives de recherches futures

En s'appuyant sur différentes postures de leadership, puis en exposant les contours des pratiques et stratégies de gestion gagnantes en contexte d'implantation du numérique, la formation autoportante a voulu outiller les directions d'établissement d'enseignement, afin

qu'ils puissent notamment comprendre comment il est possible de mobiliser les acteurs d'une équipe-école vers le déploiement d'un projet d'établissement numérique. Il s'agit d'un élément crucial, car le rôle et les tâches des directions d'établissement d'enseignement se cristallisent autour de la notion même « d'agir ensemble », soit à travers un acte professionnel orienté vers le développement d'un sens collectif, appuyé par l'exercice d'un leadership rassembleur et partagé, porté par une vision commune où les missions éducatives deviennent source d'engagement vers la réalisation, ensemble, d'un projet d'établissement visant la réussite éducative des élèves (MELS, 2008). De plus, le dispositif de formation innovant mobilise des environnements numériques, ce qui permet aux directions d'établissement d'enseignement de connaître certaines plateformes et de se familiariser avec des outils qui pourront éventuellement être réinvestis dans le cadre de leur pratique professionnelle.

La formation autoportante ouvre la porte à des perspectives de recherche futures entourant le rôle des directions d'établissement d'enseignement en contexte d'implantation du numérique, ce qui est tout particulièrement d'intérêt considérant que la littérature scientifique actuelle sur le sujet est encore à l'état embryonnaire. Puisque cette formation est offerte gratuitement à l'ensemble des directions d'établissement d'enseignement et gestionnaires scolaires du Québec, des études à grande échelle pourraient viser la compréhension de la réception par les acteurs d'un tel dispositif de formation. La recherche pourrait également investiguer le processus d'instauration du plan d'action numérique au sein des établissements d'enseignement réalisé à la suite des acquis consolidés dans le cadre de cette formation. Finalement, et de façon plus générale, la formation autoportante permet de nourrir la réflexion quant à une actualisation du référentiel de compétences des directions d'établissement d'enseignement au Québec.

Références bibliographiques

Gouvernement du Québec. (2018a). *Plan d'action numérique de l'éducation et de l'enseignement supérieur.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

Gravelle, F., Frigon, N. et Monette, J. (2020). *Gestion de l'implantation de classes numérique dans les établissements d'enseignement primaires et secondaires au Québec : pratiques, stratégies et modèles pouvant faciliter la tâche des directions. Rapport de recherche préparé pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES)*. Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et pédagogie.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Rapport-implantation-numerique.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *a ormation l a e ti on d'un éta l i ement d'en ei n ement : les orientations et les compétences professionnelles.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf

Communauté de pratiques et développement professionnel

France Gravelle

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
gravelle.france@uqam.ca

Marie-Hélène Masse-Lamarche

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
masse_lamarche.marie-helene@uqam.ca

Frédérique Montreuil

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
montreuil.frederique@courrier.uqam.ca

Camille Raunet

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
raunet.camille@uqam.ca

Louis-Philippe Lachance Demers

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
lachance_demers.louis-philippe@courrier.uqam.ca

Résumé

Dans la foulée des évènements liés à la crise socio-sanitaire de 2020, une expertise pédagonumérique s'est développée au sein du système scolaire québécois alors que les acteurs du domaine ont dû s'adapter rapidement à des modalités d'enseignement à distance et se familiariser à des nouveaux outils numériques. Le ministère de l'Éducation du Québec a voulu pérenniser les acquis développés dans ce cadre et accompagner le personnel scolaire, plus spécifiquement les directions d'établissement d'enseignement et les gestionnaires scolaires qui ont assuré le déploiement du

numérique. C'est dans cet esprit qu'une équipe de recherche a été mandatée pour mener une étude visant à affiner nos connaissances sur la gestion de l'implantation du numérique en contexte scolaire québécois et favoriser le partage des pratiques professionnelles et stratégies. Cette communication a pour but de présenter une partie des résultats de la recherche *Gestion et leadership pédagonumérique* (Gravelle *et al*., 2021) qui a mis en place une communauté de pratiques à visée de recherche. À partir des résultats de recherche faisant état de six catégories de stratégies de gestion mobilisées par les participants, la présentation s'efforce de comprendre en quoi la participation à la communauté de pratiques a pu contribuer au développement professionnel des participantes et participants et s'inscrire dans une démarche de formation continue. Globalement, la communication contribue à une réflexion entourant le dispositif de la communauté de pratiques professionnelles comme lieu d'échange collaboratif permettant la mise en action d'un « agir ensemble » capable de cerner les enjeux liés à la pratique professionnelle en contexte d'implantation numérique.

Abstract

In the wake of the events related to the 2020 socio-health crisis, a pedagogical expertise has been developed within the Quebec school system, while players in the field have had to quickly adapt to distance education methods and familiarize themselves with new digital tools. The Quebec Ministry of Education wanted to perpetuate the achievements developed in this context and support school staff, more specifically the school principals and the school administrators who have ensured the deployment of digital technologies. Thus, a research team was mandated to conduct a study whose objectives are to refine our knowledge on the management of the shift to digital in the Quebec school context and to promote the sharing of professional practices and strategies. The purpose of this contribution is to present some of the results of the *Gestion et leadership pédagonumérique* research (Gravelle *et al*., 2021) which has set up a community of practices for research purposes. Based on the results exposing six categories of management strategies mobilized by participants, the presentation attempts to understand how participation in the community of practices could contribute to the professional development and take part in the in-service learning process. Overall, this presentation contributes to a reflection surrounding the community of practices as a place of collaborative exchange allowing the implementation of an "acting together" capable of identifying the issues related to professional practice in the context of digital technology implementation.

Mots-clés

Formation et usage du numérique, création de dispositifs d'accompagnement, AE dans le champ de l'accompagnement, communauté de pratique, développement professionnel

1. Contexte entourant la mise en place d'une communauté de pratiques professionnelles à visée de recherche

Au Québec, comme ailleurs à l'échelle mondiale, l'urgence socio-sanitaire de 2020 a forcé le réseau de l'éducation à se procurer rapidement des centaines de milliers d'appareils numériques et à innover sur le plan pédagogique, et ce, dans le but de déployer des modes d'enseignement à distance visant la poursuite de la scolarisation des élèves malgré la fermeture partielle ou totale des établissements d'enseignement. On assiste, dès lors, à la réorganisation des pratiques pédagogiques et à la transformation des tâches des acteurs du milieu éducatif. Dans la foulée de ces évènements, n'en demeure pas moins qu'une expertise pédagonumérique pouvant être mise à profit de façon durable a pu être développée au sein des établissements d'enseignement.

C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation du Québec a instauré, durant l'année scolaire 2020-2021, un projet-pilote « prévention ». Concrètement, des équipements audiovisuels ont été déployés dans quinze établissements d'enseignement où des projets numériques à visée pédagogique ont vu le jour, notamment ceux en lien avec de l'enseignement comodal. Pour soutenir et accompagner le personnel scolaire, plus spécifiquement les directions d'établissement d'enseignement et les gestionnaires scolaires qui ont assuré le déploiement des équipements, une équipe de recherche présidée par la professeure-chercheure titulaire France Gravelle a reçu le mandat de mener une étude dont l'objectif vise à affiner nos connaissances sur la gestion de l'implantation du numérique en contexte scolaire québécois et à favoriser le partage des pratiques professionnelles et stratégies de gestion entre praticiens.

Cette communication présente une partie des résultats issus de la recherche de Gravelle *et al.* (2021), plus particulièrement ceux recueillis dans le cadre d'une communauté de pratiques professionnelles. Elle décrit les stratégies de gestion des directions d'établissement d'enseignement et des gestionnaires scolaires du Québec qui ont implanté le numérique au sein de leur établissement, pour ensuite cerner comment le partage d'expériences professionnelles a pu contribuer au développement professionnel des participants. Tout d'abord, des considérations entourant la communauté de pratiques professionnelles en tant

que concept sont présentées, avant de comprendre comment elle a été utilisée à des fins de recherche.

1.1. La communauté de pratiques : un lieu d'échange collaboratif entre praticiens

La communauté de pratiques émerge du domaine de l'anthropologie cognitive et des sciences de l'éducation, tout en prenant racine au sein de la théorie de l'apprentissage qui avance que l'acquisition de connaissances s'effectue dans le cadre d'une participation à une activité sociale (Lave et Wenger, 1991). C'est ainsi dire que dans le cadre d'une communauté de pratiques, l'apprentissage s'effectue dans l'interaction avec d'autres professionnels et s'inscrit dans le contexte propre à l'activité, là où le partage d'expériences participe au développement professionnel. Selon Brown et Duguid (1991), la communauté de pratiques professionnelles permet de pallier l'inflexibilité de la structure organisationnelle qui régit un environnement de travail, structure qui s'avère parfois limitée pour répondre aux besoins d'innovation d'un milieu. Ainsi, elle favorise l'apprentissage de nouvelles connaissances et encourage les participants à parfaire leur pratique à l'extérieur du cadre organisationnel. Le concept de communauté de pratiques professionnelles gagne en popularité au début des années 2000 et prend un virage managérial. Il devient un outil de résolution de problèmes et est considéré comme un moteur d'innovation au sein des organisations.

Certaines études ont investigué l'intérêt des communautés de pratiques pour le développement professionnel des directions d'établissement d'enseignement, dont celle de Bouchamma *et al*. (2020). Les résultats préliminaires du projet de recherche suggèrent que les rencontres d'une communauté de pratiques virtuelle (eCoP) ont contribué à augmenter les compétences chez les participants, en l'occurrence celles liées à la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle au sein de leur milieu, ce qui leur a permis d'apporter des changements concrets sur le terrain. Ce lieu d'échange est ainsi reconnu, selon les auteurs, comme un excellent moyen de développement professionnel, mais aussi de formation continue.

C'est à la lumière de ces principes que la recherche *Gestion et leadership pédagonumérique* mobilise une communauté de pratiques pour en faire un instrument de collecte de données, et ce, tout en profitant de la richesse qu'elle recèle pour le développement professionnel de ses participants. L'étude qualitative a ainsi visé la production de savoirs qui sont susceptibles d'apporter un changement concret dans le milieu de travail et l'amélioration des pratiques

professionnelles. De façon spécifique, vingt-trois (23) participants ont été invités à partager leur expérience d'implantation du numérique à l'occasion de cinq rencontres d'une durée d'une heure trente minutes. Ils ont été sélectionnés sur une base volontaire et occupaient la fonction de direction ou direction adjointe d'un établissement d'enseignement ou de gestionnaire scolaire dans un centre de services scolaire (CSS).

1.2. Résultats de la recherche

Les propos des participants à la recherche émis dans le cadre des rencontres de la communauté de pratiques ont permis de dégager six grands champs d'action au sein desquels se déploient les stratégies de gestion d'implantation du numérique : 1- la planification, 2- la gestion des infrastructures et des ressources, 3- les pratiques de communication, 4- la collaboration, la formation et le soutien, 5- l'exercice du leadership et 6- l'entretien d'une culture d'organisation apprenante.

Le premier champ d'action regroupe des stratégies visant la planification de l'implantation du numérique. Dans ce contexte, les participants identifient la nécessité de planifier selon les préoccupations et les besoins d'un milieu. À titre d'exemple, une gestionnaire scolaire (P1) a expliqué que son CSS a développé une offre de cours d'été en mode asynchrone pour répondre à la réalité spécifique des élèves de son territoire. Les participants ont aussi identifié l'importance d'effectuer cette planification par étapes et de s'assurer en amont que l'environnement de travail est prêt. Finalement, veiller à ce que les enseignants profitent du temps nécessaire à la planification de cours en contexte de classe virtuelle est également une stratégie qui s'est avérée efficace.

Le deuxième champ d'action regroupe des stratégies visant la gestion de l'infrastructure et des ressources humaines et numériques. En ce sens, il est important que l'infrastructure numérique soit adéquate et capable de soutenir les projets d'enseignement numériques. Les équipements doivent être accessibles et déployés de façon à répondre aux besoins du milieu, et ce, afin de soutenir l'implantation du numérique à long terme. À titre d'exemple, une gestionnaire (P1) a sondé directement les enseignants pour connaître les appareils numériques qu'ils préféraient, et une autre (P19) a sollicité l'expertise de techniciens en informatique pour effectuer des tests comparatifs entre différents types d'appareils. Dans un autre ordre d'idées, la gestion des ressources humaines pouvant soutenir l'implantation numérique est à considérer. En ce sens, recourir à des services externes, à des conseillers pédagogiques ou à des enseignants qui ont une expertise pédagonumérique serait des pratiques gagnantes.

Le troisième champ d'action regroupe les stratégies visant les pratiques de communication. En effet, une communication efficace, claire et régulière avec les équipes de directions, l'équipe-école, les élèves et aussi leurs parents favorise l'implantation du numérique. Pour appuyer cette idée, une participante (P21) souligne qu'il est primordial de rappeler aux membres de l'équipe-école les raisons pour lesquelles la transition numérique s'effectue, ce qui favorise l'engagement de ces derniers.

Le quatrième champ d'action regroupe des stratégies visant la collaboration, la formation et le soutien. Selon les propos des participants, il est impératif d'entretenir une culture de collaboration au sein de l'équipe de direction d'un établissement d'enseignement et au sein des CSS. De plus, il s'agit de faire en sorte que cette culture s'étende à tous les membres de l'équipe-école, car la collaboration apparaît comme étant la pierre angulaire de la transition numérique. À cette fin, la valorisation du travail en équipe et la coordination entre les services, afin de co-construire la vision du pédagonumérique, sont des stratégies qui se sont révélées efficaces. Selon le point de vue d'une participante (P21), le partage d'expériences entre collègues est bénéfique, voire même formateur. La co-construction de la vision pédagonumérique passe aussi par une bonne connaissance de son milieu, ce qui s'incarne en restant à l'affût des projets qui se déroulent au sein d'un établissement d'enseignement. Aussi, il s'agit de faire preuve de souplesse quant aux modalités d'implantation du numérique et de ne pas imposer un modèle unique, ce qui peut s'effectuer par des pratiques de différenciation. Finalement, une stratégie de gestion identifiée concerne la mise en place d'une offre de formation pertinente destinée aux enseignants, afin qu'ils puissent développer leur compétence numérique.

Le cinquième champ d'action regroupe des stratégies visant l'exercice du leadership. Dans ce cadre, assumer son leadership en ayant confiance en soi, en ses capacités et en ses connaissances est une stratégie largement mobilisée par les participants. De plus, il est d'importance d'identifier les autres leaders membres de l'équipe-école, afin de partager le leadership. En effet, comme l'indique un participant (P5), le leadership doit être partagé entre plusieurs personnes pour maximiser l'adhésion au projet. Les participants identifient aussi la pertinence d'incarner un leadership pédagonumérique, ce qui passe par le fait de modéliser l'utilisation des outils, des plateformes et des applications, afin de démontrer la plus-value pédagogique de l'utilisation du numérique.

Le sixième et dernier champ d'action regroupe des stratégies visant l'instauration d'une culture d'organisation apprenante au sein des établissements d'enseignement. En fait, il s'agit

d'instaurer une culture où l'apprentissage commun et continu, le questionnement, l'expérimentation, l'engagement pédagogique, les savoirs expérientiels et l'amélioration continue sont valorisés. Dans ce cadre, tous les membres de l'équipe-école sont considérés comme des apprenants. Certains participants identifient le fait de valoriser le développement de sa propre littératie numérique (P5), et de connaître les données issues de la recherche (P21) comme étant des stratégies gagnantes.

1.3. Discussion : les apports d'une communauté de pratiques quant au développement professionnel de ses participants

L'un des objectifs de la recherche de Gravelle *et al.* (2021) était de permettre le partage d'expériences liées à l'implantation du numérique entre les participantes et les participants, ce qui a été atteint par l'instauration d'une communauté de pratiques professionnelles. Dans ce cadre, les participants ont pu mettre en action des pratiques réflexives visant une meilleure compréhension de leur fonction. Dès lors, les communautés de pratiques semblent encourager le développement professionnel des directions d'établissement d'enseignement et des gestionnaires scolaires, ce qui rejoint les constats émis par Bouchamma *et al.* (2020).

Les participants ont majoritairement identifié la collaboration comme étant centrale à l'implantation du numérique. En ce sens, le partage d'expériences entre collègues s'avère essentiel. Il est entendu comme un moteur d'innovation selon leur point de vue, comme le laisse entendre les propos d'une direction d'établissement d'enseignement : « la tâche de direction d'école est complexe et si on peut être amené à travailler ensemble et partager nos pratiques, c'est plus sécurisant, c'est plus formateur et ça nous permet de nous inspirer sur ce que font nos collègues ailleurs » (P21). Dans ce cadre, la communauté de pratiques professionnelles est reconnue comme étant non seulement un espace favorisant l'entraide et le partage, mais aussi un lieu pouvant soutenir la formation continue des participants. De plus, elle se révèle d'autant plus pertinente en contexte de transition numérique. Selon les participants, le virage pédagonumérique gagne à être co-construit entre tous les acteurs du milieu scolaire. Ceci renforce l'intérêt d'effectuer une co-construction de sens quant aux stratégies de gestion gagnantes en contexte de transition numérique, ce que rend possible une communauté de pratiques professionnelles.

Références bibliographiques

Bouchamma, Y., Basque, M. et Giguère, M. (2020, 14 octobre). *Les eCoP au service du développement pro e ionnel de di rection d'é cole pour l'in t auration et l'accompagnement des CAP dans leur établissement*. AQPDE.

https://www.aqpde.ca/2020/10/14/les-ecop-au-service-du-developpement-professionnel-des-directions-decoles-pour-linstauration-et-laccompagnement-des-cap-dans-leur-etablissement/

Brown, J. S. et Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization science, 2*(1), 40-57. https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.40

Gravelle, F., Masse-Lamarche, M.-H., Monette, J., Gagnon, C., Raunet, C., Montreuil, F., Paris, R. et Lachance Demers, L.-P. (2021, à paraître). *Gestion et leadership pédagonumérique : rapport de l'accompagnement des gestionnaires dans le projet-pilote « prévention ».* Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et pédagogie.

Lave, J. et Wenger., E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambrige University Press.

Gestion et leadership pédagonumérique

France Gravelle

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
gravelle.france@uqam.ca

Marie-Hélène Masse-Lamarche

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
masse_lamarche.marie-helene@uqam.ca

Julie Monette

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
monette.julie@uqam.ca

Caroline Gagnon

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
gagnon.caroline.3@uqam.ca

Louis-Philippe Lachance Demers

Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec), Canada,
lachance_demers.louis-philippe@courrier.uqam.ca

Résumé

Cette communication propose les résultats de la recherche intitulée *Gestion et leadership pédagonumérique* (Gravelle *et al*., 2021) qui a été réalisée en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). L'étude a pour objectif principal de décrire le rôle, les pratiques et les stratégies des directions d'établissement d'enseignement et des gestionnaires scolaires qui ont implanté le numérique dans leur établissement au Québec. Elle s'inscrit dans un contexte où il appert de s'intéresser davantage au phénomène de la transition numérique des établissements d'enseignement,

mais aussi au style de leadership qui favorise le changement et la pérennisation des pratiques professionnelles et pédagogiques. Cette étude s'ancre aussi dans un mouvement où il devient nécessaire de repenser les compétences professionnelles des directions d'établissement d'enseignement, afin d'identifier celles requises pour gérer l'implantation du numérique, ce qui affecte par rebond les besoins de formation de ces acteurs. L'étude mobilise le concept de leadership transformationnel (Northouse, 2021), une posture capable de soutenir un « agir ensemble » qui appuie le changement. Dès lors, cette communication vise la présentation et l'analyse d'une partie des résultats de la recherche, soit ceux basés sur les échanges recueillis lors d'entrevues semi-dirigées menées auprès de douze directions d'établissement d'enseignement et gestionnaires scolaires. Ces résultats exposent les pratiques et les stratégies de gestion employées dans le cadre d'implantation de projets numériques au sein des établissements d'enseignement. Elles s'articulent autour des trois axes suivants : influencer, accompagner et démontrer son engagement. Ces pratiques et stratégies sont par la suite mises en relief avec les composantes du leadership transformationnel, et ce, en vue de comprendre comment les participants à la recherche ont mis en marche le changement en mobilisant les membres de leur équipe-école.

Abstract

This contribution presents the results of the research titled *Gestion et leadership pédagonumérique* (Gravelle *et al*., 2021) which was carried out in collaboration with the Quebec Ministry of Education (MEQ). The main objective of the study is to describe the role, practices and strategies of school principals and school administrators who have implemented digital technologies in their educational institution in Quebec. It takes part of a context where it appears necessary to investigate more the shift to digital phenomenon in educational institutions, but also the leadership style that promotes change and sustainability of professional and educational practices. This study is also anchored in a movement where it becomes of major importance to rethink the professional skills of the school principals in order to identify those required to manage the implementation of digital technology, which in return also affects these actors' training needs. The study mobilizes the concept of transformational leadership (Northouse, 2021), a posture capable of supporting an "acting together" toward change. This contribution aims to present and analyze part of the research results, namely those based on discussions gathered during semi-structured interviews conducted with twelve

school principals and school administrators. These results expose practices and management strategies employed in the implementation of digital projects within educational institutions. They focus on the following three axes: influencing, supporting and demonstrating commitment. These practices and strategies are then contrasted with the components of transformational leadership, in order to understand how the participants in the research set in motion change by mobilizing members of their school team.

Mots-clés

Formation et usages du numérique, AE dans le champ de l'accompagnement, interactions individuels/collectifs, leadership, analyse de pratiques

1. Contexte de la recherche *Gestion et leadership pédagonumérique*

C'est en 2018 que le Gouvernement du Québec s'engage sur la voie de l'innovation et du changement en éducation alors qu'il se dote de son *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN). Ce document, concrétisant les principes de la transition numérique du système éducatif québécois, se déploie à travers un ensemble de 33 mesures encadrées par les trois orientations générales suivantes : 1- soutenir le développement de la compétence numérique des jeunes et des adultes, 2- exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, 3- créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif (Gouvernement du Québec, 2018).

Partant de l'idée suivant laquelle il revient aux directions d'établissement d'enseignement et aux gestionnaires scolaires de piloter le changement au sein des milieux, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a voulu mener une recherche visant à affiner les connaissances et à favoriser le partage d'expériences en lien avec les pratiques professionnelles et les stratégies de gestion mobilisées par ces acteurs en contexte d'implantation du numérique. Il importe de mentionner au passage que le référentiel de compétences attendues des directions d'établissement d'enseignement en vigueur, datant de 2008 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]), ne fait pas mention de la gestion du numérique. Ceci renforce la nécessité d'analyser les pratiques et les stratégies existantes pour d'une part en faire le partage, et pour d'autre part nourrir une réflexion quant à l'actualisation du référentiel de compétences qui cadre l'exercice de leur fonction. De façon plus spécifique, la recherche

Gestion et leadership pédagonumérique (Gravelle *et al*., 2021) est menée dans l'objectif principal de décrire le rôle, les pratiques et les stratégies des directions d'établissement d'enseignement et des gestionnaires scolaires qui ont implanté le numérique dans leur établissement au Québec. Sa question de recherche est la suivante : quels sont les stratégies de gestion ainsi que le style de leadership qui peuvent favoriser l'implantation du numérique, plus particulièrement le comodal, dans les établissements d'enseignement du Québec? Nous verrons ainsi, dans le cadre de cette communication, les principales composantes de la recherche. Nous abordons son cadre conceptuel et sa méthodologie, pour ensuite entrer au cœur de certains des résultats obtenus. En guise de conclusion à cet exposé, nous verrons comment l'analyse des résultats peut constituer une base riche pour repenser le référentiel des compétences professionnelles des directions d'établissement d'enseignement.

1.1. Cadre conceptuel : le leadership transformationnel et sa pertinence en contexte d'implantation du numérique

Le concept central du projet de recherche renvoie aux théories sur le leadership en explorant plus particulièrement celui de type transformationnel, une posture pouvant être adoptée par les gestionnaires qui influencerait positivement l'implantation du numérique au sein des établissements d'enseignement. Initialement théorisée par le sociologue politique James McGregor Burns en 1978, et par la suite modélisé par Bernard M. Bass en 1985 (cités dans Northouse, 2021), le leadership transformationnel renvoie à un processus à travers lequel certains leaders inspirent leurs subordonnés dans le but d'accomplir de grandes choses, en s'adaptant à leurs besoins et à leurs motivations, en considérant les aspects émotionnels et éthiques mis en jeu dans le cadre de la pratique, et ce, à partir d'une posture humaniste (Northouse, 2021). De façon plus précise, la notion s'articule autour de quatre éléments aux fondements de la dynamique du processus de transformation qu'elle suggère : 1- l'influence idéalisée, 2- la motivation inspirante, 3- la stimulation intellectuelle et 4- la considération individualisée (Northouse, 2021). En éducation, la pertinence du leadership transformationnel ne reste plus à être démontrée : il est reconnu comme étant une pratique efficace pour améliorer les résultats scolaires des élèves, pour appuyer la performance de l'organisation scolaire en général et pour inciter les membres d'un établissement d'enseignement à innover (Labelle et Jacquin, 2018, citées dans Gravelle *et al*., 2021). Une étude a d'ailleurs souligné son intérêt en contexte d'implantation du numérique au sein des établissements d'enseignement.

En effet, selon Gravelle *et al.* (2020, cités dans Gravelle *et al*., 2021), la posture du leader transformationnel est un facteur qui favorise l'adaptation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sein d'un établissement d'enseignement, alors qu'inversement, un manque de leadership transformationnel peut nuire à l'implantation du numérique. Ainsi, l'importance du concept de leadership transformationnel en éducation, et sa valeur particulière en contexte d'implantation numérique, renforcent la pertinence de l'investiguer davantage

1.2. Méthodologie

La recherche *Gestion et leadership pédagonumérique*, a été mise sur pied dans le cadre d'un projet-pilote « prévention » fait en collaboration avec le MEQ. Pour mener à bien son objectif, elle adopte une posture descriptive teintée de l'interprétation de l'expérience professionnelle des participants (Savoie-Zajc, 2018) et s'inscrit ainsi dans le paradigme qualitatif. Deux méthodes de collecte de données sont mobilisées à cette fin : d'abord, les propos des participants à la recherche sont recueillis à travers une communauté de pratiques professionnelles, et ensuite, des entrevues semi-dirigées approfondissant certains thèmes sont menées auprès de certains d'entre eux. Les participants, sélectionnés sur une base volontaire, occupent la fonction de direction ou direction adjointe d'un établissement d'enseignement ou de gestionnaire scolaire dans un centre de services scolaire.

Soulignons que cette communication s'attarde spécifiquement à mettre en lumière les échanges menés dans la cadre des entrevues individuelles. Parmi les participants du projet-pilote prévention, douze (12) d'entre eux se sont exprimés dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. D'une durée de 30 à 45 minutes, ces entrevues abordaient notamment des thèmes en lien avec les composantes du leadership transformationnel, soit la motivation, l'inspiration, la stimulation intellectuelle et la considération individualisée, et ce, dans le but de cerner comment ces composantes ont été utilisées par les directions d'établissement d'enseignement et les gestionnaires scolaires pour favoriser l'implantation du numérique.

1.3. Résultats

Les participants ont été invités à s'exprimer sur les projets numériques qu'ils ont mis en place au sein de leur milieu, ainsi que sur les préoccupations et réussites vécues dans ce cadre. À partir de ces expériences, il en ressort plusieurs pratiques et stratégies de gestion employées pour influencer, accompagner et démontrer son engagement : ce sont ces éléments précis qui font l'objet d'une description, et d'une analyse, dans le cadre de cette communication. Ils se regroupent à travers trois thématiques distinctes.

Le premier thème à l'étude concerne les stratégies pour influencer les membres de l'équipe-école. Les participants soulignent qu'il importe, pour soutenir l'innovation pédagogique au sein des établissements d'enseignement, de mettre l'accent sur la façon suivant laquelle l'innovation peut potentiellement répondre aux besoins du terrain. En effet, miser sur les gains pouvant être retirés de l'innovation pédagonumérique est vu comme une stratégie exerçant une influence positive auprès des membres d'une équipe-école. Mais il est aussi nécessaire d'impliquer ces derniers dans le processus du changement et de leur offrir un accompagnement efficace. En ce sens, le fait d'instaurer des moments de partage pour discuter du pédagonumérique, en termes de réussites comme de préoccupations, est une stratégie qui a porté fruit. Dans un autre ordre d'idées, la modélisation s'avère également une stratégie largement employée par les participants. Ils utilisent la technologie en montrant l'exemple, et ce, afin d'influencer leur équipe à s'approprier les nouveaux outils numériques.

Le deuxième thème à l'étude concerne les stratégies pour démontrer son engagement auprès de l'équipe-école. Faire preuve d'engagement se consolide en faisant partie intégrante du projet numérique, soit en restant à l'affût des initiatives pédagonumériques qui se déploient au sein de l'établissement d'enseignement et en adoptant une posture d'ouverture et d'écoute. En plus de connaître ce qui se passe sur le terrain, l'engagement se déploie par la connaissance des initiatives provenant d'autres milieux. À ce titre, s'impliquer dans des communautés de pratiques regroupant des membres d'établissements d'enseignement distincts et collaborer avec différents experts sont des stratégies gagnantes. Aussi, les participants soulignent l'importance d'offrir les ressources nécessaires à l'implantation du numérique, qu'elles soient matérielles (améliorer l'accessibilité aux outils numériques), humaines (conseiller pédagogique, enseignant ressource) ou temporelles (reconnaissance du temps, libération de tâche).

Le troisième type de stratégies concerne celles visant le soutien de l'équipe-école. D'abord, les participants identifient la pertinence de simplifier l'accessibilité de l'accompagnement et du matériel, ce qui passe notamment par le fait de sélectionner soi-même les outils numériques pouvant être utilisés par les membres de l'équipe-école. Il s'agit aussi de promouvoir le développement de la compétence numérique chez les enseignants en les incitant à suivre de la formation. Toutefois, les participants soulignent qu'il est bénéfique de faire de la différenciation au niveau des formations et de l'accompagnement, et ce, dans le but de respecter le rythme et les besoins spécifiques de chacun. Le soutien passe aussi par la mise à profit des personnes-ressources du milieu qui peuvent faire de l'accompagnement, comme

par exemple, les enseignants responsables, les conseillers pédagogiques et les techniciens. Les participants identifient également des stratégies visant la supervision. En effet, la supervision permet d'identifier les besoins individuels ou collectifs, mais aussi d'éliminer les irritants pouvant faire obstacle à l'implantation du numérique. Finalement, ils soulèvent l'importance de reconnaître leurs propres besoins de soutien et d'accompagnement. À ce titre, la collaboration avec d'autres acteurs et la consolidation de leur propre compétence numérique sont des éléments essentiels.

1.4. Discussion

En se basant sur le point de vue des participants à la recherche, des stratégies de gestion employées pour influencer, accompagner et démontrer son engagement se sont révélées être des facteurs pouvant appuyer l'implantation du numérique au sein des établissements d'enseignement. Il est possible de tisser des liens entre les stratégies de gestion mobilisées et le style de leadership exercé dans ce cadre. En effet, les participants à la recherche ont fait preuve de leadership transformationnel, ce qui peut s'analyser à la lumière des quatre éléments aux fondements du concept. D'abord, plusieurs participants ont fait preuve d'influence idéalisée, soit la composante émotionnelle du leadership transformationnel (Northouse, 2021). Notamment, ils ont assumé leur rôle de leader positif en partageant leur vision et en misant sur les gains de l'innovation pédagonumérique en incarnant eux-mêmes le changement. Ils ont ensuite fait preuve de motivation inspirante, une composante qui renvoie à la direction du collectif et à l'inspiration (Northouse, 2021). À ce titre, les participants expliquent avoir mis en place des occasions d'échanges et de discussions et avoir fait de la supervision visant à connaître les besoins du collectif. Au regard de la troisième composante, les participants ont aussi fait preuve de stimulation intellectuelle, soit l'encouragement au dépassement et à l'innovation (Northouse, 2021). En effet, ils évoquent avoir impliqué les membres de leur équipe-école dans le processus du changement et avoir incité les enseignants à suivre de la formation pour parfaire leur compétence numérique. Finalement, quant à la quatrième et dernière composante, les participants ont mis en action la considération individualisée, soit le fait de tenir compte des besoins de chacun (Northouse, 2021). Certains d'entre eux ont justement souligné l'importance de faire de la différenciation au niveau des formations et de l'accompagnement, afin de soutenir chaque personne quant à ses besoins spécifiques. En somme, l'analyse des résultats de l'étude met en exergue l'intérêt du leadership transformationnel en contexte d'implantation du numérique, ce qui contribue à la

réflexion quant aux compétences en leadership nécessaires à la mise en marche efficace du changement au sein des établissements d'enseignement.

Références bibliographiques

Gouvernement du Québec. (2018a). *Plan d'action numérique de l'éducation et de l'en ei ne ment up érieur.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

Gravelle, F., Masse-Lamarche, M.-H., Monette, J., Gagnon, C., Raunet, C., Montreuil, F., Paris, R. et Lachance Demers, L.-P. (2021, à paraître). *Gestion et leadership pédagonumérique : rapport de l'accompagnement des gestionnaires dans le projet-pilote « prévention ».* Université du Québec à Montréal, Département d'éducation et pédagogie.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *a ormation la e ti on d'un établissement d'en ei n ement : les orientations et les compétences professionnelles.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf

Northouse, P.- G. (2021). Leadership: Theory and Practice (9e éd.). SAGE Publications.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étape et approches* (4e éd., p. 191-218). Les Presses de l'Université de Montréal.

La transition numérique du système éducatif québécois

Patrick Hould
Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Canada
patrick.hould@education.gouv.qc.ca

Résumé

Cette communication illustre certaines des actions qui ont été déployées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en marge de la transition numérique de son système éducatif. En 2018, le Gouvernement du Québec lance son *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN), document assurant un virage numérique qui mise sur la réussite éducative des apprenants. Le MEQ a aussi voulu soutenir les établissements d'enseignement et les acteurs qui y gravitent. Il a ainsi planifié, et mis en œuvre, un ensemble de mesures favorisant l'accompagnement et la formation du personnel scolaire. Dès lors, cette communication veut démontrer de quelle façon la transition numérique du système éducatif québécois est passée d'une *vision* à l'*action*. Pour ce faire, elle retrace d'abord le contexte entourant l'émergence du PAN, pour ensuite présenter certaines mesures visant spécifiquement l'accompagnement et la formation des différents acteurs du domaine éducatif qui assurent l'implantation numérique sur le terrain. Finalement, une discussion entourant la compétence numérique, son développement chez le personnel scolaire, et plus largement chez l'ensemble de la population québécoise, conclut l'exposé.

Abstract

This presentation highlights some of the concrete actions that have been taken by the Quebec Ministry of Education (MEQ) alongside the digital transition of its education system. In 2018, the Government of Quebec launched its Digital Action Plan for Education and Higher education (DAP), a document ensuring a shift to digital focusing on the educational success of learners. In this context, the MEQ also wanted to support educational institutions and the actors who work in them. It has therefore planned and implemented a set of measures promoting support and in-service training for school personnel. Thus, the purpose of this contributions is to demonstrate how this shift to digital in the Quebec education system has gone from *vision* to *action*. To do so, it first traces the context surrounding the emergence of the DAP, and then presents certain measures specifically aimed at supporting and training the

various educational actors who ensure this shift to digital. Finally, a discussion surrounding the digital competency, its development among school personnel and, more broadly, among the entire Quebec population concludes the presentation.

Mots-clés

Interaction individuels/institutionnels, formation et usage du numérique, AE dans le champ de la pratique d'enseignement, innovation pédagogique, dispositifs numériques

1. Piloter l'implantation du numérique au sein du système éducatif québécois

Le numérique fait dorénavant partie intégrante de toutes les sphères de la vie et dans ce cadre, les systèmes scolaires peuvent devenir des agents de changements et d'innovation. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) s'est assuré que la transition numérique de son système scolaire s'effectue de façon efficace et équitable à l'échelle provinciale. Il a ainsi cherché à soutenir les établissements d'enseignement en édictant une ligne directrice claire qui mise sur le partage, la collaboration, le soutien, l'accompagnement et la formation des acteurs du domaine éducatif. Dès lors, pour mettre en marche le changement, le MEQ se dote d'un *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur* (PAN) (2018), un document résolument orienté vers l'humain et son environnement. Le PAN se donne pour mission d'optimiser l'intégration et l'exploitation du numérique, afin qu'il soit entièrement au service de la réussite éducative des élèves et qu'il puisse veiller au développement de leur compétence numérique. Au sein du PAN, la formation et l'accompagnement du personnel scolaire occupent une place privilégiée, car les acteurs du domaine éducatif sont le pilier de sa mise en œuvre. Cette communication retrace les premières réalisations concrètement instaurées sous l'égide du PAN depuis son avènement en 2018. Elle rend possible un dialogue entre la vision ministérielle assurant le virage numérique et les actions entreprises qui touchent, notamment, à l'accompagnement du personnel scolaire et à leur formation. Nous verrons dans un premier temps les étapes concrètes d'instauration du PAN en 2018, pour ensuite aborder les mesures qui ont déjà été mises en œuvre de façon actuelle. En somme, la présentation s'efforce de voir comment l'accompagnement et la formation offerts aux différents acteurs du domaine éducatif (enseignants, gestionnaires scolaires, direction d'établissement d'enseignement) ont été repensés, afin que ces derniers puissent mobiliser un « agir ensemble » capable d'assurer la réussite de la transition numérique

1.1. La mise en œuvre des mesures inscrites au sein du PAN : étapes et approches

Il convient de situer le PAN au sein du paysage éducatif québécois. D'abord, il s'inscrit dans le cadre de la « Stratégie numérique du Québec » de 2017. Il appuie également les orientations de la « Politique de la réussite éducative » qui vise l'intégration réussie des compétences du XXI^{e} siècle et des possibilités qu'offre le numérique. Le PAN a voulu offrir les moyens de rendre concrète une conception du numérique capable d'être un vecteur de collaboration et d'innovation. Pour ce faire, un ensemble de 33 mesures vise à donner une nouvelle impulsion au virage numérique du système éducatif québécois et à contribuer activement au développement de la compétence numérique.

La PAN s'articule autour de trois orientations générales qui sont les suivantes : 1- soutenir le développement des compétences numériques des jeunes et des adultes, 2- exploiter le numérique comme vecteur de valeur ajoutée dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, 3- créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif. D'entrée de jeu, le MEQ a dû investir massivement depuis les dernières années pour adapter son infrastructure, afin que chaque établissement d'enseignement puisse avoir accès à Internet et à des appareils numériques en quantité suffisante, comme des tablettes, des portables et des robots. Ensuite, deux mesures ont été instaurées. La première vise une offre de combos numériques pour les établissements d'enseignement, afin qu'ils puissent faire l'acquisition de matériel pédagonumérique pour les élèves, et un accompagnant sous forme d'autoformations pour le personnel scolaire. La seconde mesure est liée au développement d'un *Cadre de référence de la compétence numérique* (voir figure 1) transversale à tous les ordres d'enseignement qui a vu le jour en 2019 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019a). Ce cadre, qui se déploie à travers un ensemble de 12 dimensions, est un outil pour favoriser le développement de la compétence numérique chez tous les apprenants, mais aussi chez l'ensemble de la population québécoise. En effet, tous les citoyens doivent pouvoir être en mesure de développer leur compétence numérique et à ce titre, chacun est reconnu comme étant un apprenant tout au long de la vie.

En marge de la création du cadre de la compétence numérique, un continuum de développement (MEES, 2019b) a été créé. Élaboré en fonction de trois niveaux (débutant, intermédiaire et avancé), il vise à ce que tous soient en mesure d'améliorer le niveau de

chacune des 12 dimensions. Le cadre est également assorti d'un guide pédagogique (MEES, 2019c) destiné aux enseignants, qui a pour but de les aider à réfléchir aux usages du numérique. En termes plus précis, cet outil permet de faire le pont entre une intention pédagogique et les différentes composantes du cadre. De plus, un gabarit de planification intégrant la compétence numérique et un outil diagnostique visant à valider le niveau d'aisance d'une personne quant aux 12 dimensions du cadre sont offerts en guise de complément. Outre ces mesures, d'autres ont été déployés pour veiller spécifiquement à la consolidation de la compétence numérique du personnel scolaire, et ce, en plus de les accompagner à mettre en marche la transition numérique.

1.2. Une série de mesures visant l'accompagnement et la formation des acteurs de l'éducation

D'abord, afin d'assurer le développement de la compétence numérique du personnel scolaire, le MEQ a mis en œuvre un ensemble de mesures destinées aux différents corps de métiers. Tout d'abord, des autoformations concernant trois grandes catégorisations d'outillage numérique (la robotique, le laboratoire créatif et les flottes d'appareils) sont mises à la disposition des enseignants. Ainsi, ces derniers peuvent s'autoformer à l'utilisation d'une gamme d'outils numériques, notamment, les robots, l'imprimante 3D et la découpe au laser. À ce jour, pas moins de 85 autoformations asynchrones sont offertes en collaboration avec trois partenaires qui en ont assuré la conception : le Réseau pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies (ÉCIT), le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21e siècle (CADRE21) et le Leading English Education and Resource Network (LEARN). De plus, une collaboration avec L'École branchée assure la diffusion de ressources visant à favoriser le partage d'expériences pédagogiques positives orientées vers l'usage du numérique chez les élèves du primaire et du secondaire. De la documentation et des entretiens faits avec des acteurs du milieu éducatif, qui exposent par exemple comment s'intègre le numérique dans la pratique professionnelle, sont mis à disposition. Le collectif LEARN développe des autoformations destinées aux acteurs anglophones, et pour sa part, l'équipe du RÉCIT prodigue de l'accompagnement sur le terrain. Des journées du numérique ont également été organisées, pour que les enseignants puissent vivre une expérience journalière en contexte d'apprentissage numérique.

Le MEQ a aussi voulu rejoindre les gestionnaires scolaires qui ont profité de webinaires leur permettant d'être sensibilisés à l'importance du leadership pédagonumérique en contexte

d'implantation numérique au sein des établissements d'enseignement. À ce titre, le ministère a également souhaité accompagner davantage les leaders pédagonumériques. Il a ainsi mandaté une équipe de recherche, afin d'investiguer les bonnes pratiques et connaître les modèles numériques existants au sein des établissements d'enseignement québécois. Dans un autre ordre d'idées, le gouvernement du Québec a déposé à l'automne 2020 son nouveau référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. De fait, une nouvelle compétence transversale, qui s'intitule « mobiliser le numérique », a été idéalisée afin de soutenir l'utilisation des technologiques numériques, et plus largement faire en sorte que le référentiel cadrant la pratique enseignante se modernise en fonction de l'ère actuelle.

En réaction au caractère exceptionnel de la pandémie, le MEQ a également mené différentes initiatives pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage à distance et pour accompagner les parents. Ainsi, une plate-forme d'apprentissage s'intitulant « L'école ouverte » a été créée, afin de faciliter la recherche de ressources éducatives numériques. À ce jour, la plate-forme continue de profiter de mises à jour et d'ajouts de ressources de qualité. Notamment, des capsules vidéo sont disponibles pour que les enseignants puissent s'initier à l'utilisation du numérique en contexte d'enseignement à distance, ainsi que des ressources pour favoriser la continuité pédagogique. En plus de cette initiative, une plate-forme nationale de partage de ressources éducatives numériques, qui sera accessible à l'ensemble du réseau, est en cours d'élaboration.

Finalement, et pour accompagner plus spécifiquement les gestionnaires, un webinaire a été mis sur pied à l'intention des directeurs des technologiques et des services éducatifs, afin de présenter les différentes règles budgétaires en vigueur qui rendent possible l'achat d'outils numériques destinés aux apprenants. Parallèlement, et au regard du financement, certaines règles d'investissement reliées au PAN pour l'année 2020-2021 ont été rendues perméables, transférables et interchangeables, afin que les gestionnaires scolaires puissent prendre les meilleures décisions possibles pour répondre aux besoins de leur milieu, ce qui s'est avéré nécessaire en contexte de pandémie.

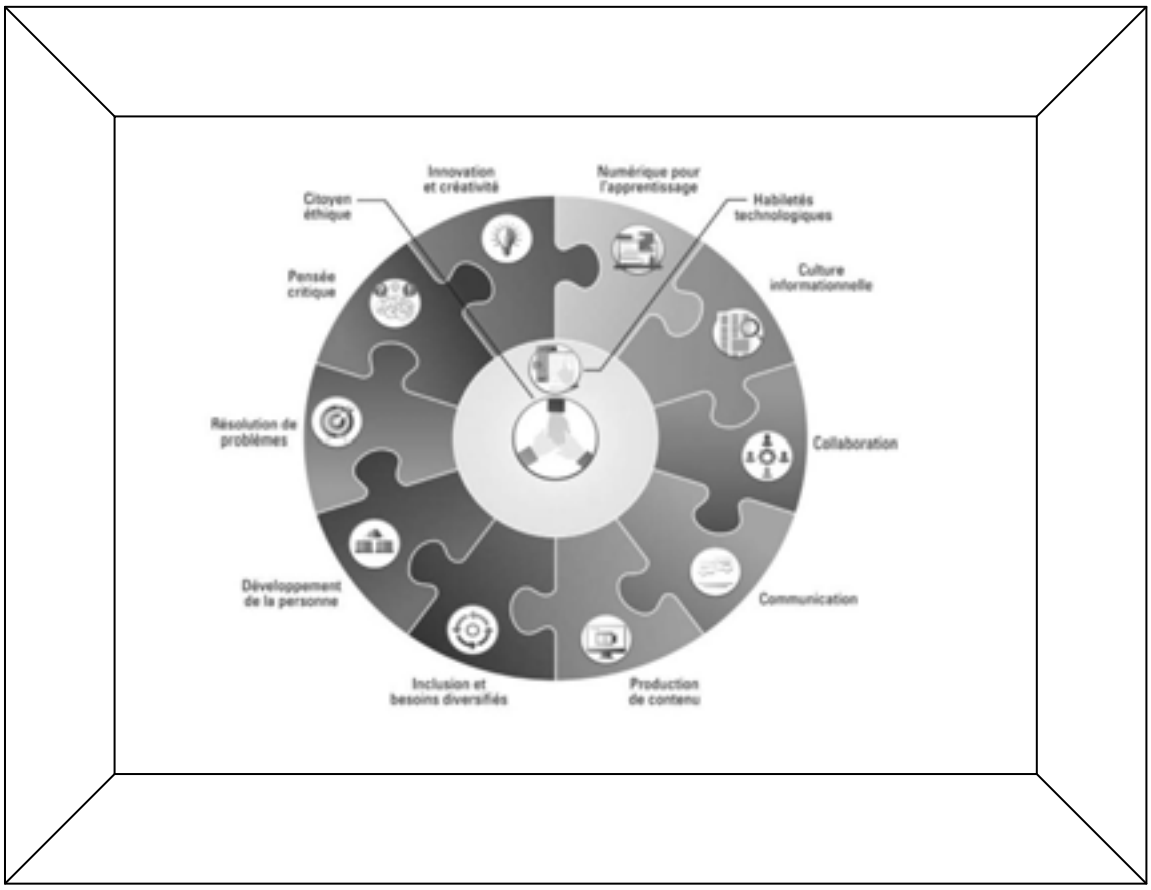
1.3. Le virage numérique d'un système éducatif pour favoriser la posture d'apprenant chez l'ensemble de la population

Depuis le lancement du PAN en 2018, un ensemble de mesures portées par une vision précise ont été mises en action, à savoir placer l'apprenant au centre des efforts collectifs. La nécessité d'instaurer un virage numérique en éducation a d'ailleurs pris tout son sens en

contexte de COVID-19. Pour mettre en marche le changement, le MEQ a favorisé une vision intégrée de l'usage du numérique dirigée par l'idée suivant laquelle la posture d'apprenant doit se maintenir tout au long de la vie. Ainsi, le MEQ met en place des actions concrètes permettant aux apprenants, aux travailleurs, voire même aux retraités, de développer la compétence numérique. De plus, il importe de souligner que si le PAN est porté par les décideurs politiques québécois, ce sont bien les acteurs du terrain qui en assurent la mise en œuvre. Le PAN est dès lors un outil résolument axé vers la mobilisation d'un « agir ensemble » collectif où la contribution des organismes, des associations, des enseignants, des professionnels, des directions d'établissement d'enseignement, mais aussi des parents, est mise à profit. C'est en ce sens que les acteurs de l'éducation peuvent passer de la vision à l'action.

Le PAN met aussi l'accent sur l'importance de la mobilisation des leaders pédagonumérique, soit ceux qui font preuve d'innovation au sein des établissements d'enseignement en rendant possibles de nouvelles façons d'apprendre, de communiquer, de partager, de créer et de collaborer, ce qui n'est pas sans appuyer la réussite éducative des élèves. De fait, il soutient l'idée suivant laquelle la transition numérique exige le développement de nouvelles stratégies pédagonumérique autant chez les leaders que chez les enseignants. C'est d'ailleurs ce pour quoi les décideurs politiques québécois ont repensé le référentiel cadrant la formation et l'exercice de la profession enseignante, afin d'y intégrer le numérique comme compétence transversale. De plus, ils ont aussi mobilisé une équipe de recherche, pour mieux comprendre les tenants et aboutissants du leadership en contexte pédagonumérique. En définitive, n'en demeure pas moins que la transition numérique du système québécois s'effectue sous le signe d'une collaboration entre les acteurs du domaine scolaire visant la réussite éducative de tous les apprenants.

Figure 1. Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019a, p. 12)



Références bibliographiques

Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : e p lai ir d'apprendre, la chance de réussir.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Gouvernement du Québec. (2018). *Plan d'action numérique de l'éducation et de l'en ei ne ment up érieur.*
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019a). *Cadre de référence de la compétence numérique.*

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competence-num.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019b). *Continuum de développement de la compétence numérique : cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/continuum-cadre-reference-num.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019c). *Guide pédagogique : cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/guide-cadre-reference-num.pdf

S’unir pour mieux soutenir de nouveaux enseignants au Québec

France Dufour

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

dufour.france@uqam.ca

France Dubé

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

dube.france@uqam.ca

Maryse Gareau

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

gareau.maryse@uqam.ca

Karine Labelle

Centre de services scolaire Marie-Victorin, Montérégie, Canada

Karine_labelle@csmv.qc.ca

Michel Dubois

Centre de services scolaire Marie-Victorin, Montérégie, Canada

Michel_dubois@csmv.qc.ca

Marie-Noëlle Lefebvre

Centre de services scolaire Marie-Victorin, Montérégie, Canada

Marienoelle_lefebvre@csmv.qc.ca

Résumé

fr

Des intervenants scolaires et universitaires se sont unis pour proposer des solutions à la pénurie du personnel enseignant (Institut du Québec, 2019) qui ajoute de la pression sur tout le système scolaire déjà fragilisé par le manque de ressources humaines. Ainsi, le milieu scolaire se voit forcé d'embaucher des personnes qui ne détiennent pas de qualification légale d'enseigner ou qui sont formées hors Québec afin de combler l'absence d'enseignants en classe. Cette situation génère des difficultés à soutenir et à accompagner ce nouveau personnel au parcours diversifié, en plus de la nécessité de soutenir des enseignants en début de carrière sortant de la formation universitaire. En découle un alourdissement de la tâche pour les pairs, les accompagnateurs de nouveaux enseignants, les conseillers pédagogiques ainsi que les directions d'établissement. C'est à partir de ce contexte et de cette problématique que le projet de création d'un dispositif universitaire de formation a pris forme en collaboration avec le milieu scolaire.

La communication s'insère dans l'axe 2 du colloque et tente de répondre à la question suivante : *comment agir ensemble pour créer un espace de formation et d'accompagnement pour venir en aide aux nouveaux enseignants en tenant compte de leur profil* ? Intitulé « Séminaire en accompagnement d'enseignants débutants » (SAED), le dispositif au cœur de cette présentation vise à soutenir les personnes chargées d'accompagner les nouveaux enseignants incluant les enseignants non légalement qualifiés. Il cherche à répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire tout en tenant compte de la réalité du terrain : les défis de la conciliation travail-famille-études, ainsi que le manque de personnel pour remplacer les enseignants pendant qu'ils assistent à une formation universitaire. Les étapes de création du dispositif seront décrites ainsi que ses diverses composantes. Le SAED se veut innovant pour plusieurs raisons. D'abord, il repose sur les échanges et la collaboration de diverses personnes d'un centre de service scolaire : ressources humaines et éducatives, conseiller pédagogique, direction d'école et des professeures universitaires. Il s'articule, entre autres, selon des allers-retours entre la théorie et la pratique, de la modélisation et une démarche réflexive individuelle et collective. Il se veut complémentaire aux activités de formation déjà offertes

dans le milieu scolaire. Échelonné sur plusieurs mois, il est dispensé sous la formule hybride (présence et distance) afin de soutenir la participation.

Ce projet de formation se veut également un projet de recherche dont l'objectif général est de planifier, mettre à l'essai et évaluer les retombées du SAED en s'inspirant de la démarche de planification et d'évaluation des activités de développement professionnel continu de Gaudreau et al., (2021). Il s'appuie sur des données de recherches ainsi que sur des collectes de données qualitatives réalisées avant et après le SAED, avec les acteurs concernés. En outre, des groupes de discussion ont permis d'identifier les besoins et les défis à prendre en compte dans l'élaboration du SAED.

Abstract

en

School and university communities have been working together to propose solutions to the shortage of teaching staff ('Institut du Québec', 2019). This shortage adds pressure on the entire school system which is already weakened by the lack of human resources. As a consequence, the school community is forced to hire people who do not have legal teaching qualifications or who have been trained outside Quebec due to the lack of teachers to staff primary and secondary schools. These new teachers with diverse backgrounds need support and backing, a situation that engenders difficulties as all this adds up to the need to support teachers at the start of their careers who have just obtained their university degrees. The result is an increased burden for peers, novice teachers' mentors, educational advisers as well as school administrators. Considering this context and its challenges, the project of creating a university training device took shape in collaboration with the school community.

The communication relates to theme 2 of the conference and attempts to answer the following question: *How to act together to create a space for training and support to help novice teachers, while taking into account their profiles?* Entitled "Seminar to Support Beginning Teachers" (SAED, by its French initials), the aim of the device at the center of this

presentation is to support those responsible for coaching novice teachers, including those not legally qualified. The seminar seeks to address the needs expressed by the educational community while taking into account the actual reality: the reconciliation of family-study-work time balance, as well as the lack of replacement teachers while they are attending a university training program. The stages in the creation of the device will be described as well as its various constituent parts. SAED is an innovative seminar for several reasons. It is mainly based on exchanges and collaboration among various members of a school service centre: human and educational resources, education consultant, school board administration and university professors. It is articulated, among other things, between the theory and the practice, between modeling and an individual and collective reflective process. Furthermore, it has been designed to complement the trainings already offered at schools. Spread over several months, it is provided under the hybrid formula (virtual and in person) in order to support participation.

This training project is also intended to be a research project which general objective is to plan, test and evaluate the impact of this seminar by drawing inspiration from the process of planning and continuing professional development evaluation activities of Gaudreau et al. (2021). It draws together existing research data as well as qualitative data gathered before and after the SAED, with the stakeholders concerned. In addition, focus groups enabled to identify the needs and challenges to be taken into account in the development of the SAED.

Mots-clés

agir Ensemble dans le champ de l'accompagnement, création d'un dispositif de formation, enjeux, développement professionnel, enseignants novices

1. Contexte et problématique

Des intervenants scolaires et universitaires se sont unis pour réfléchir à la problématique de la mobilité et de l'attrition du personnel scolaire et plus précisément, à la pénurie de personnel enseignant (Institut du Québec, 2019) qui ajoute de la pression sur tout le système scolaire déjà fragilisé par le manque de ressources humaines. Les milieux scolaires le déplorent et les médias en font état et particulièrement dans la région montréalaise. Effectivement, ces

dernières années, la rentrée scolaire apporte son lot de défis aux services des ressources humaines de ces centres de services scolaires qui peinent à embaucher des enseignants en nombre suffisant. À titre d'exemple, le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, le deuxième plus important au Québec, connaissait la pire pénurie d'enseignants de son histoire en 2019 où il lui manquait vingt enseignants pour le début des classes. À la rentrée scolaire 2021, selon les données du ministère de l'Éducation, 247 postes d'enseignants à temps plein étaient à pourvoir au Québec, et ce, sans compter les postes à temps partiel.

C'est dans ce contexte que le milieu scolaire a exprimé deux besoins prioritaires. Le premier était de trouver des voies de formation qualifiante pour les personnes engagées sans avoir suivi la formation universitaire traditionnelle conduisant à l'obtention de l'autorisation permanente d'enseigner au Québec : le brevet. En effet, le milieu scolaire se voit forcé d'embaucher des personnes qui ne détiennent pas de qualification légale afin de combler l'absence d'enseignants en classe. On rapporte des données du ministère de l'Éducation indiquant que leur nombre ne cesse d'augmenter depuis cinq ans pour totaliser plus de 2210 enseignants non légalement qualifiés au début de l'année 2021, ce qui représente une hausse de 146%, dont 25% dans la dernière année. Une autre option pour contrer les effets négatifs de cette « pénurie d'enseignants sans précédent » est l'embauche d'enseignants formés hors Québec. Même s'ils ont enseigné dans leur pays, ils doivent suivre une formation universitaire d'appoint. Pour ces nouveaux enseignants, des défis d'acculturation soulèvent des négociations identitaires qui s'ajoutent aux défis d'insertion professionnelle déjà nombreux (Provencher, 2020). L'un des points communs de ces personnels enseignants, sans qualification légale et formés hors Québec, est qu'ils n'ont pas effectué de stage dans les écoles québécoises. Leur « baptême de feu » se vit donc pendant leur intégration socioprofessionnelle. Ainsi, le second besoin prend sa source dans la difficulté à soutenir et à accompagner ce nouveau personnel au parcours diversifié, en plus des enseignants en début de carrière sortant de la formation universitaire. Cette situation entraine un alourdissement de la tâche et soulève certaines tensions chez le personnel scolaire : les pairs, les accompagnateurs de nouveaux enseignants, les conseillers pédagogiques ainsi que les directions d'établissement.

Or, il est reconnu que le personnel enseignant est un acteur de première importance pour agir sur la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves. Il est : « la véritable pierre d'assise

d'un réseau d'éducation de qualité » (Institut du Québec, 2019, p. 4). Un enseignant se développe professionnellement selon ce continuum : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue, c'est à dire tout au long de la carrière. Il est aussi connu que le soutien lors de l'insertion professionnelle est déterminant pour la persévérance alors qu'il est souvent insuffisant et peu centré sur les besoins des enseignants débutants. Le taux moyen d'abandon au Québec oscillait entre 25% et 30% après la première année et entre 40% et 50% après cinq ans, pour les années 1992-2011 (Létourneau, 2014 cité dans Kamanzi et al., 2015). Selon les données d'un récent rapport, l'insertion professionnelle en enseignement au Québec serait qualifiée de « gravement déficiente » (Institut du Québec, 2019, p. 5). On y recommande, par ailleurs : « un soutien actif obligatoire à tous les enseignants du Québec pour leurs deux premières années de pratique » (Ibid. p. 32).

C'est à partir de ce contexte et de cette problématique que le projet de création d'un dispositif de formation et d'accompagnement pour le personnel scolaire a pris forme, en tenant compte de la réalité du terrain : les défis de la conciliation travail-famille-études ainsi que le manque de personnel pour remplacer les enseignants pendant qu'ils assistent à une formation universitaire.

2. Conception d'un dispositif de formation et d'accompagnement

La communication s'insère dans l'axe 2 du colloque et tente de répondre à la question suivante : *comment agir ensemble pour créer un espace de formation et d'accompagnement pour venir en aide aux nouveaux enseignants en tenant compte de leur profil de formation ?* Le dispositif universitaire de formation et d'accompagnement au cœur de cette présentation vise à soutenir les personnes chargées d'accompagner les nouveaux enseignants incluant les enseignants non légalement qualifiés en réponse aux besoins exprimés sur le terrain par le milieu scolaire. Les étapes ayant conduit à la création du dispositif de formation universitaire appelé « Séminaire en accompagnement d'enseignants débutants » (SAED) ainsi que ses diverses composantes seront décrites lors de la communication. Ce projet de formation se veut également un projet de recherche puisqu'il est conçu en s'appuyant sur des données de recherches ainsi que sur des collectes de données qualitatives réalisées avant et après, avec les acteurs concernés.

3. S'unir et travailler en complémentarité

Plusieurs étapes et des démarches de collaboration à divers niveaux se sont succédé avant d'en arriver à la création de ce nouveau dispositif de formation et d'accompagnement qui se veut innovant pour plusieurs raisons. D'abord, la création du SAED repose sur les échanges et la collaboration de plusieurs personnes de différents milieux d'un centre de service scolaire : ressources humaines et éducatives, conseiller pédagogique, direction d'école et professeures universitaires. Il mise sur le développement professionnel des accompagnateurs pour soutenir celui des novices accompagnés. Le SAED s'articule selon des allers-retours entre la théorie et la pratique, de la modélisation et une démarche réflexive individuelle et collective. Il est centré sur l'amélioration et l'analyse des pratiques. La collaboration occupe une place centrale par le travail en communauté de pratique. L'observation, la rétroaction, le coenseignement et le journal d'accompagnement seront à réinvestir dans la pratique par les accompagnateurs soutenus individuellement et collectivement par l'équipe de professeures-chercheuses qui ont codéveloppé ce dispositif. De plus, le SAED se veut complémentaire aux activités de formation déjà offertes dans ce milieu scolaire. Il est échelonné sur plusieurs mois, est dispensé sous la formule hybride afin de tenir compte du contexte de pénurie, en favorisant les séances à distance sauf à quelques moments importants comme au début, à mi-temps et à la fin.

4. Soutenir la pratique par la recherche

Sur le plan de la recherche, l'objectif général est de planifier, mettre à l'essai et évaluer les retombées du Séminaire en accompagnement d'enseignants débutants (SAED) en s'inspirant de la démarche de planification et d'évaluation des activités de développement professionnel continu de Gaudreau et al., (2021). Plusieurs sources de données qualitatives servent à répondre à l'objectif général de recherche. La première étape a été de réaliser des groupes de discussion avec les principaux acteurs concernés : enseignants et conseillers pédagogiques qui accompagnent les nouveaux enseignants, directions d'établissements et des enseignants sans qualification légale en vue de planifier le SAED en réponse aux besoins exprimés. Au total, 38 participants ont pris part à huit groupes de discussion. À la deuxième étape, avant la tenue du SAED, les participants remplissent un questionnaire pour identifier leurs besoins et leurs attentes de formation. Les données servent à définir les objectifs de formation en réponse aux besoins de développement professionnel des participants. À la fin du SAED, les participants évaluent leur satisfaction envers le Séminaire ainsi que leurs perceptions des retombées sur

leur pratique et celle de leurs accompagnés. Les résultats seront réinvestis pour améliorer le dispositif de formation et d'accompagnement, le SAED, qui sera par la suite offert comme un séminaire universitaire de 2e cycle comportant des crédits.

Les résultats obtenus par les groupes de discussion font notamment ressortir les défis, les enjeux et les besoins de formation pour chacun des acteurs et leurs perceptions en regard des besoins et défis des enseignants sans qualification légale. En outre, les participants ont dégagé de nombreux besoins : d'information, de formation, d'accompagnement, matériels, administratifs, organisationnels et affectifs. En plus de ces thématiques prédéfinies, l'analyse de contenu, réalisée à l'aide du logiciel NVivo 11 au moyen d'une grille de codage mixte (Paillé et Mucchielli, 2012), révèle des thèmes émergents comme les différents profils d'enseignants non légalement qualifiés et l'incidence de la COVID. Des besoins prioritaires ont également été précisés.

Références bibliographiques

Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.

Institut du Québec. (2019). *Prioriser l'essentiel : qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'état doit prioriser l'essentiel*.

Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, *38 (1),* 57-88. https://doi.org/10.7202/1036551ar

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Provencher, A. (2021). *Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25418

Se saisir des interactions pour analyser l'agir enseignant-étudiant en cours

Saida Mraihi

Université Rennes 2, Rennes, France

École Nationale Supérieure Arts et Métiers, Paris, France, saida.mraihi@ensam.eu

Résumé

Cette communication présente les résultats d'une démarche d'analyse de l'activité de l'enseignant et des étudiants dans le cours synchrone à distance en s'appuyant sur les interactions enseignants-étudiants. Elle s'inscrit dans une recherche doctorale qui vise à comprendre comment enseignant et étudiants interagissent dans l'environnement physique et virtuel du cours synchrone à distance en contexte de crise sanitaire. A partir d'observation de cours et d'entretien avec des enseignants et des étudiants, nous partageons nos premiers résultats qui rendent compte de l'activité de l'enseignant et de l'étudiant dans un environnement instrumenté par l'objet technique. Ces résultats se centrent sur les modes d'interaction privilégiés côté enseignants et côté étudiants et les ressources qu'ils mobilisent pour rendre leurs actions intelligibles.

Abstract

This paper presents the results of a process that analyze teacher and student activity in the synchronous distance course which based on teacher-student interactions. It is a part of a doctoral research that aims to understand how teachers and students interact in the physical and virtual environment of the synchronous distance course during the health crisis. Our research is based on observation of courses and interviews with teachers and students. The results we share in this article report on the activity of the teacher and the student in an environment that instrumented by the technical object. These results focus on the modes of interaction privileged by teachers and students and the resources they mobilize to make their actions comprehensible.

Mots-clés

Interaction individuels/collectifs ; recherche collaborative ; conditions techniques ; dispositif numérique ; multimodalité

1. Problématique

En tant que professionnel de l'accompagnement des enseignants en pédagogie, nous faisons le constat d'une préoccupation des enseignants vis à vis de l'implication de leurs étudiants en cours. Mais nos connaissances sur ce qui se passe réellement pendant le cours restent limitées. Les retours des étudiants, souvent pris en compte notamment à travers des enquêtes, sont insuffisants pour nous éclairer sur leur activité en situation réelle. En matière d'analyse de l'activité en classe, les travaux prennent souvent en compte les points de vue des enseignants, formateurs et chercheurs et laisse régulièrement de côté les analyses que peuvent avoir les élèves sur cette activité et la façon dont ils agissent en classe en fonction de cette dernière (Claude & Rayou, 2018). C'est à partir de ces constats que nous faisons le choix de nous intéresser à l'activité conjointe enseignant-étudiant par le prisme des interactions qui s'opèrent entre ces deux interactants et ainsi prendre en compte l'étudiant au même titre que l'enseignant.

La crise sanitaire de la Covid 19 a impacté profondément les modalités d'enseignement et les interactions entre l'enseignant et ses étudiants. En effet, Ils se sont retrouvés obligés d'exercer leurs activités d'une part dans un espace virtuel par écran interposé et d'autre part dans un environnement physiques où la salle de classe se transporte dans l'espace privé ou dans un espace professionnel autre que la salle de cours. Étudier les interactions qui se déroulent dans cet environnement physique et virtuel est le moyen que nous avons choisi pour analyser l'activité de l'enseignant et des étudiants. Nous abordons l'interaction en tant qu'action conjointe (Filliettaz, 2018 ; Mondada, 2017) c'est à dire un engagement réciproque des interactants dans des actions collectives régies par des attentes et des ajustements mutuels.

2. Cadre théorique

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, enseignant et étudiant « ne constituent jamais des entités solitaires et décontextualisés, ils agissent sur-, réagissent à-, se posent contre, se mettent en lien avec- dans un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé » (Filliettaz, 2018; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2010). Nous retenons ici le principe d'un agir ensemble situé qui caractérise l'interaction enseignant-

étudiant ce que Filliettaz (2018) qualifie d'action conjointe. Cet agir ensemble nous renvoie à la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011) pour laquelle l'action du professeur prend sa source dans le comportement de l'élève et l'action de l'élève, à son tour, prend sa source dans la manière dont le professeur réagit à ses propres comportements. Dans la théorie de l'action conjointe, « l'action (et les actes qui l'expriment) sont fondamentalement conjointes, produite par une forme spécifique d'ajustement à autrui dans et par le savoir » (Sensevy, 2013)

Étudier les interactions en ligne nous conduit à convoquer les concepts de médiatisation et de médiation. Pour Peraya (2010), « Médiatisation » et « Médiation » font référence aux médias, terme qui convoque celui de médium, un intermédiaire qui rend possible la communication entre les interlocuteurs. Peraya (2008) fait une distinction entre la médiatisation au sens de mise en forme propre à un média et la médiation au sens de relation, d'interface. Il a longtemps soutenu la distinction entre la médiation de la relation pédagogique et la médiatisation des contenus de formation afin de rappeler qu'un dispositif de formation ne se limite pas à la médiatisation des contenus. Peraya consent que cette distinction soit difficile à maintenir du fait que certaines médiations humaines sont elles-mêmes médiatisées tels que les dispositifs de communication synchrone ou asynchrone. L'évolution du cadre conceptuel de Peraya a abouti à une redéfinition des concepts de médiation et médiatisation (2009) : « Si la médiatisation appartient à la sphère de conception et de production du média ainsi que du processus communicationnel auquel il participe, la médiation ressort de l'observation, de l'analyse et de la compréhension des effets dans son usage social et personnel (2010).

3. Méthodologie

Pour observer les interactions qui s'opèrent entre enseignant et étudiants pendant le cours, nous nous appuyons sur la vidéo en raison des possibilités d'acuité et d'exhaustivité d'observation qu'elle propose (Veillard, 2013). En effet, à la différence de l'observation en direct qui nécessite de saisir les évènements dans l'action avec la contrainte de ne pas pouvoir tout observer dans le même temps, l'observation à partir de la vidéo permet de repérer plus d'indices en revisionnant l'événement. Nous complétons ces observations par l'analyse du discours de l'enseignant et de l'étudiant de leurs vécus des interactions qui surviennent durant les cours. La vidéo est mobilisée durant les entretiens comme une aide à la ré-évocation et un support favorisant la réflexivité des acteurs.

4. Résultats et analyse

A ce jour nous avons mené 29 observations de cours qui se sont déroulés au second semestre 2020-2021. Nous avons conduit 27 entretiens avec neuf enseignants et cinq entretiens avec sept étudiants. Les entretiens étudiants se sont déroulés individuellement ou en binôme selon leur choix. Nos observations de cours ont abouti à la réalisation d'une vision synoptique des séquences de cours nous permettant de caractériser les interactions. En raison des contraintes de format, nous présentons ici une partie de nos résultats en nous focalisant sur les effets de l'environnement sur les modalités d'interactions enseignant-étudiants.

4.1. Des interactions fortement verbales mettant l'image et l'écrit au second plan

Dans le cours synchrone à distance, la communication verbale et para-verbale demeure le mode d'interaction central. Ce constat met l'accent sur l'importance accordée à la voix dans sa dimension verbale et para-verbale comme l'élément auquel les étudiants sont les plus attentifs. Nous reprenons à titre d'illustration, les propos de l'étudiant 4 :

> *«* J'ai l'impression que, à distance, en fait, euh, on est très focalisé sur le le son. En fait, le le son, la voix, l'intonation de la voix, c'est c'est vraiment c'est l'élément qui est déterminant *»*.

Mais ce mode de communication reste peu investi par les étudiants. Questionnés sur les raisons qui les incitent ou non à intervenir, certains considèrent que la configuration technique met *« le projecteur* » sur celui qui prend la parole ce qui dissuade certains d'intervenir.

Côté enseignant, les interactions verbales que nous avons observées mettent en lumière le vocabulaire utilisé pour capter l'attention des étudiants (ex : c'est important, très important, fondamental, écoutez-bien…). Sperber et Wilson (1986, cité par Vidal & Wigham, 2017) parlent de stimuli ostensif. N'ayant pas accès à ce que ses étudiants font durant le cours, certains enseignants font appel à ces stimuli de manière répétée pour focaliser l'attention des étudiants sur les notions importantes du cours.

Concernant l'utilisation de la caméra, les enseignants déplorent le fait de faire face à un écran noir. La première raison convoquée par les étudiants est d'ordre technique surtout durant les cours magistraux où la connexion se trouve altérée. L'autre raison est d'ordre personnel, les étudiants n'ont pas l'habitude d'avoir accès à leur propre image et prennent conscience de ce

qu'elle peut véhiculer. Ils reconnaissent aussi que le fait d'allumer la caméra est un acte engageant et que cela les force à être plus attentif à ce qu'ils font durant le cours.

Enseignant et étudiants utilisent peu la conversation écrite. Côté enseignant, elle sert à partager des ressources, organiser le travail des étudiants ou faire l'appel. Les enseignants n'en font pas un outil d'interaction car ils appréhendent la difficulté de gérer les discussions en parallèle de leur intervention. La configuration technique renforce cette difficulté quand l'enseignant dispose d'un seul écran, il ne peut pas visualiser en même temps le support qu'il partage et les messages dans la conversation. Concernant les étudiants, ils préfèrent formuler leur question à l'oral plutôt qu'à l'écrit qui exige un effort de rédaction. La conversation est utilisée plutôt en complément à l'oral pour ajouter par exemple des précisions sans interrompre le cours.

4.2. La gestuelle entre l'intention de l'enseignant et la perception des étudiants

Les enseignants qui déclarent avoir l'habitude d'utiliser la gestuelle en présentiel, expriment leur volonté de reproduire cette pratique en cours synchrone à distance. Les gestes les plus observés sont les gestes *iconiques* (illustrant des propriétés comme montrer la taille ou la forme) et *métaphoriques* (pour représenter un concept abstrait). Le dispositif technique rend l'accès à la gestuelle de l'enseignant difficile pour les étudiants. En effet, quand il partage son support de cours, l'enseignant apparaît sur l'écran de l'étudiant en petite vignette par rapport au support qui est affiché au centre de l'écran ce qui rend ces mouvements difficiles à visualiser.

5. Conclusion

Contrairement à la salle de classe où l'enseignant et les étudiants sont réunis dans un même espace, où la part de l'imprévu est généralement réduite et où chacun des interactants agit et réagit en direct à l'action de l'autre, l'interaction durant le cours synchrone à distance se produit dans un environnement fragmenté. Chaque interactant n'a accès qu'à ce qui se passe sur son écran, il n'a ni l'accès ni le pouvoir d'agir sur l'environnement physique et virtuel des autres interactants.

Les résultats de notre recherche nous apportent des clés d'interprétation de ce qui se passe dans la classe, ce sont des ressources et des outils mobilisables dans notre activité professionnelle de formation et d'accompagnement des enseignants en pédagogie. Ce type de

démarche est déjà utilisé pour la formation des enseignants du premier et second degré mais il reste peu déployé dans l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- Filliettaz, L., & Schubauer-Leoni, M. L. (2010). *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Bœck Supérieur.
- Peraya, D. (2010). *Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT* (p. 33-48). https://doi.org/10.4000/books.editionscnrs.14730
- Sensevy, G. (2011). Comprendre l'action didactique : Méthode et jeux d'échelle. In *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (Deboeck supérieur).
- Veillard, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. In A. Tiberghien (Éd.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. http://books.openedition.org/editionsmsh/1990
- Vidal, J., & Wigham, C. (2017). Fournir des rétroactions en ligne. In N. Guichon & M. Tellier, *Enseigner l'oral en ligne : Une approche multimodale* (Editions Didier, p. 125-150). https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01573894

Transformation en approche par compétences des licences de l'USMB : quelles modalités d'actions collectives mises en œuvre ?

Jean-Louis Ferrarini

Université Savoie Mont Blanc, Chambéry, France, jean-louis.ferrarini@univ-smb.fr

Arnaud Pascal

Université Savoie Mont Blanc, Chambéry, France, arnaud.pascal@univ-smb.fr

Yannick Vidal

Université Savoie Mont Blanc, Chambéry, France, yannick-vidal@univ-smb.fr

Grégory Cornu

Université Savoie Mont Blanc, Chambéry, France, gregory.cornu@univ-smb.fr

Résumé

L'Université Savoie Mont Blanc est engagée depuis 2018 dans un processus de transformation de ses dix-neuf formations de licence prévoyant notamment le déploiement généralisé de l'approche par compétence (APC). Décidée par la gouvernance de l'institution qui a obtenu dans ce cadre un financement national, cette innovation implique une action coordonnée et collective d'une multitudes d'acteurs constituant des groupes distincts : équipes de gouvernance institutionnelle, département d'appui à la pédagogie et équipes enseignantes très différentes les unes des autres. Les modalités de travail à l'intérieur et aussi à l'interface de ces différents groupes impliquent toutes un « agir ensemble » dont l'efficacité peut être analysée à la lumière des perceptions des différents protagonistes en regard des dimensions reconnues inhérentes à l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur. La construction d'une vision partagée du projet par des rencontres fréquentes et individuelles entre la gouvernance et les acteurs « de terrain » a été notamment identifiée comme une dimension essentielle à son avancée.

Abstract

Since 2018, the Université Savoie Mont Blanc has begun a transformation of its nineteen undergraduate courses which includes the competence-based learning implementation. Decided by the governance of the institution, which has obtained national funding, this innovation involves coordinated and collective action by a multitude of actors constituting distinct groups: institutional governance teams, the pedagogy support department and teaching teams that are very different from one another. The ways of working within and also at the interface of these groups all involve 'acting together'. The effectiveness of this collective action can be analysed with the perceptions of the protagonists and the recognised dimensions of educational innovation in higher education. The construction of a shared vision of the project through frequent and individual meetings between the governance and the actors on the ground has been identified notably as an essential dimension for its progress.

Mots-clés

Créations de dispositifs de formation, approche par compétences (APC), Interactions individuels/collectifs, Interaction individuels/institutionnels

1. Le projet @SPIRE

L'université Savoie Mont Blanc a obtenu en juillet 2018 le financement du projet @SPIRE (Accompagnement, Spécialisation Progressive et Individualisation pour la Réussite de tous les Étudiants) de construction de nouveaux cursus de la part du Programme des Investissements d'Avenir. Un des quatre axes de transformation des dix-neuf licences concernées, consiste en une refonte des maquettes pédagogiques sur la base d'unités d'apprentissages liées à la démarche compétence et privilégiant une approche centrée sur la réussite de l'étudiant. Le département d'appui à la pédagogie de l'USMB (APPRENDRE) est chargé de l'accompagnement des équipes de licences générales dans cette voie.

Bien que le projet prévoie une première vague comprenant 6 mentions de licence la première année, une seule d'entre elles (licence STAPS) sollicite en mai 2019, un accompagnement pour débuter le travail. Alors que la crise COVID n'a pas encore frappée aucune initiative des autres licences n'est prise durant les 9 mois qui suivent. Ce n'est qu'en octobre 2020 que 4 autres licences amorcent leur réflexion. Depuis cette date une dynamique nouvelle est constatée et toutes les équipes sont accompagnées, ou sur le point de l'être. Le déploiement de

l'Approche Par Compétences (APC) est ainsi effectif pour les étudiants de 4 mentions de licence (dont STAPS) depuis septembre 2021.

Comment expliquer une telle variabilité dans le temps de construction de ces nouveaux dispositifs de formation ? Si des aléas extérieurs expliquent parfois certains retards dans l'exécution d'un projet, il existe des facteurs internes de ralentissement mais aussi parfois d'accélération. Parmi ces facteurs internes, les interactions individu-institution, autant que les relations individu-collectif sont des éléments centraux de l'avancée plus ou moins rapide de ce type d'ingénierie coopérative. En effet il met en relation une multitude d'acteurs (institutionnels, enseignants, enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques) qui sont de plus confrontés pour la plupart à un profond changement paradigmatique. Nous nous attacherons à identifier les éléments facilitateurs et les freins rencontrés dans les processus « d'agir ensemble » mis en place, et les dimensions de ce qu'il convient ici d'appeler une innovation pédagogique.

2. Cadre théorique

Le modèle de la « dynamique innovationnelle en enseignement supérieur » (Lison et al, 2014) décrit comment, au sein d'un contexte et d'une culture d'établissement donnée, les divers acteurs concernés adoptent une attitude d'implication variable et évolutive dans la construction d'un changement réponse pertinente à un besoin d'amélioration pour « produire une chose nouvelle dans un contexte existant ».

Une telle transformation procède également d'une action systémique qui engendre une forme et des règles nouvelles en impliquant de « multiples dimensions individuelles, collectives et institutionnelles » (Paquelin, 2020).

La question des modalités de « l'agir ensemble » s'applique donc à plusieurs niveaux. En premier lieu le développement d'un programme par compétences suppose de soutenir et d'accompagner les formateurs (Tardif, 2015). Demander aux équipes enseignantes de construire une pédagogie basée sur l'acquisition et l'évaluation de compétences, c'est les placer dans une perspective d'approche programme (Lison et al, 2014), parfois très éloignée de leur habitus. Un soutien à cette transformation, pris en charge par des conseillers ou ingénieurs pédagogiques dans un accompagnement approprié (Paquelin, 2020), doit permettre une appropriation des nouveaux paradigmes et faciliter le travail collaboratif.

On peut donc observer, dans l'interaction individu - collectif qui se met en place à la fois les rôles que peut endosser un accompagnateur pédagogique (conseiller technique, partenaire, expert, etc.) et la nécessaire conclusion d'un contrat explicite entre celui qui accompagne et les accompagnés (Frenay et al, 2011).

La question de l'action collective se pose également à un second niveau qui est celui de la gouvernance institutionnelle du projet et des interactions multiples qu'elle entretient avec les équipes enseignantes et le groupe d'accompagnateurs. L'implication forte de la gouvernance de l'institution constitue en effet un des facteurs essentiels à l'implémentation d'une approche par compétences (Bezanilla, 2019).

On conclut donc que le processus d'implantation d'une démarche APC convoque différents niveaux « d'agir ensemble » en mobilisant successivement puis simultanément des individus potentiellement très différents parce qu'appartenant à des groupes distincts : équipe présidentielle de l'université, direction des composantes, service d'appui à la pédagogie, équipes pédagogiques en charge d'une année de licence. Nous tenterons d'identifier dans ces différents niveaux les sept principes directeurs de l'innovation pédagogique (Paquelin, 2020) : la vision, les finalités, l'anticipation, le collectif et sentiment d'appartenance, la potentialisation et capacitation, l'accompagnement et la réflexivité et la valorisation.

3. Les groupes et leurs interfaces

L'équipe d'accompagnement dédiée aux dix-neuf licences engagées dans le projet @spire est composée de 3 ingénieurs pédagogiques et pilotée par un enseignant lui-même conseiller pédagogique. Ces 4 personnes définissent un premier niveau d'action collective en effectuant des choix méthodologiques dans la façon d'accompagner comme dans la préparation des accompagnements. Par exemple, il a été décidé par consensus la formation de binômes d'accompagnateurs affectés selon les préférences et profils de chacun, aux différentes spécialités de licence.

Une autre caractéristique de ce groupe réside dans la préparation collective des actions d'accompagnement. En suivant la description des étapes clés de la mise en œuvre d'un programme par compétences (Tardif, 2015) de nombreuses séances de travail nourries par les contributions de chacun des membres accompagnateurs pendant et entre les rencontres, ont abouties à la construction d'une série d'ateliers génériques à proposer aux enseignants comme jalons de leur projet. (Atelier « référentiel de compétences », « évaluation », etc…). Un

espace collaboratif en ligne dédié à l'équipe et nourri par les nombreux documents produits, constitue une base commune dont chaque binôme accompagnateur peut ensuite se servir pour adapter l'accompagnement aux spécificités de chaque groupe d'enseignants. Au-delà des ressources elles-mêmes ces productions collaboratives ont permis au groupe l'édification d'une culture commune concernant l'accompagnement de l'approche par compétences.

3.1. Interactions accompagnateurs - équipes accompagnées

Chaque équipe d'enseignants se trouve coordonnée par un de leur membre coopté en tant que pilote. Son rôle consiste à être l'interlocuteur direct des accompagnateurs dans l'élaboration du planning et du contenu des ateliers de production collective afin de les adapter au mieux aux spécificités de la licence concernée. Ainsi chaque rencontre d'équipe est systématiquement préparée par une rencontre préliminaire entre les accompagnateurs et le pilote de l'équipe enseignante afin d'établir avec lui le programme des activités collaboratives.

Afin de mettre en place cette procédure dès le début du projet, un document intitulé « scénario de transformation de votre licence » comportant une description des rôles de chacun (accompagnateurs, pilote, membres du groupe) a été distribué aux pilotes en même temps qu'un guide de l'APC, abordant les concepts liés à l'approche par compétences et le détail des jalons proposés pour parvenir à son déploiement (Profil du diplômé, référentiel de compétences, audit de formation, modalités d'évaluations). Tous les documents ressources traitant de l'APC et jugés utiles par les accompagnateurs pédagogiques sont ainsi d'abord transmis au pilote qui les diffuse ensuite aux membres actifs de son groupe de travail de la façon qui lui semble la plus appropriée.

3.2. Interactions gouvernance - groupe d'accompagnateurs

Le suivi de cette transformation pédagogique par la gouvernance de l'université se fait au niveau logistique et administratif grâce à une cheffe de projet qui coordonne les trois axes du projet @spire en lien avec la présidence. L'équipe des accompagnateurs quant à elle interagit avec la cheffe de projet et le vice-président dédié à la transformation des formations grâce à un espace collaboratif en ligne contenant à la fois les ressources des accompagnements, un journal de bord de chaque licence présentant la chronologie des productions en cours, des indicateurs globaux de suivi du projet et par une routine de contacts en visio-conférence ou en présentiel avec une fréquence minimale hebdomadaire.

3.3. Interactions gouvernance - équipes de licence

Le pilote de l'équipe enseignante est aussi le contact privilégié de la vice-présidence concernant les aspects plus politiques du projet (moyens alloués, cadrages institutionnels sur l'évaluation, etc.). Il est identifié officiellement comme responsable du projet au sein de sa composante et valorisé financièrement pour son implication. Il est à noter que la gouvernance à la fin de l'année 2018 n'a pas communiqué directement avec ces pilotes. Les interactions initiales se sont plutôt déployées en direction des directeurs des quatre composantes afin d'impulser la mise en œuvre du projet. On peut noter qu'en mai 2019 une seule mention de licence a sollicité un accompagnement et commencé le travail de refonte de la maquette pédagogique en phase avec la phase d'accréditation nationale, et ce plutôt à l'initiative des enseignants responsables d'années et du chef de département concerné. En novembre 2019, la cheffe de projet - recrutée tardivement - a organisé une réunion plénière d'informations (sic) pour les responsables de licences et des directeurs de composantes afin d'impulser un nouveau départ. Consécutivement la nouvelle équipe de direction de l'USMB a nommé un vice-président à la transformation des formations qui est également le nouveau responsable institutionnel du projet @SPIRE. Rompant avec la pratique précédente il a entrepris en janvier 2020 de rencontrer de façon individuelle tous les directeurs de composantes ainsi que les responsables de licence.

4. Modalités d'étude

En tant que rédacteurs de cet article membres du groupe des accompagnateurs pédagogiques nous avons choisi de privilégier dans la suite de l'article l'étude et l'analyse des modalités d'action collective externe et interne-externe à ce groupe sans aborder les modalités internes qui feront l'objet d'un travail ultérieur.

Les modalités de l'action collective à l'interface accompagnateurs pédagogiques-équipes accompagnées sont étudiées à l'aide d'une analyse des récits écrits des accompagnateurs auxquels on a posé les questions suivantes : Au cours des accompagnements quand avez-vous-été confronté à une posture de résistance au changement (décrire la scène, les acteurs…). Les acteurs « résistants » ont-ils évolué dans leur posture au cours du temps ? Si oui pourquoi à votre avis ? Quels sont à votre avis les facteurs accélérateurs du processus d'évolution des postures de façon globale ? Quels sont les facteurs ralentissant ? Ces écrits font l'objet d'une

analyse lexicale pilotée par un ingénieur pédagogique n'ayant pas participé aux premiers accompagnements.

D'autre part un questionnaire a été proposé aux enseignants pour déterminer les améliorations à apporter à l'accompagnement et pour questionner la présence au sein du projet de certaines dimensions de l'innovation pédagogique que sont les finalités, le collectif et sentiment d'appartenance, la potentialisation et capacitation, la valorisation. (Paquelin, 2020).

Les modalités de l'agir ensemble aux interfaces gouvernance-accompagnateurs et gouvernance-équipes enseignantes font l'objet d'une analyse subjective de la part des accompagnateurs pédagogique sur la base des données chronologiques d'avancement du projet recueillies dans les journaux de bord et étayée par des références aux éléments du cadre théorique convoqué.

5. Analyse et perspectives

L'analyse lexicale et le traitement des résultats du questionnaire sont en cours d'achèvement et ne sont donc malheureusement pas disponibles au moment de la rédaction de ce résumé.

Une première analyse chronologique des retards et des moments de rebond du projet met clairement en évidence que la systématisation des rencontres personnelles entre le vice-président en charge du projet et les acteurs locaux (de composantes et responsables de licence) ainsi qu'avec l'équipe des accompagnateurs pédagogiques, contribue grandement à maintenir une dynamique de construction collective. On peut citer deux moments particuliers : en janvier 2020 lorsque le vice-président rencontre individuellement chaque directeur de composante et pilote de mention de licence ce qui se traduit par un réel redémarrage du projet et en avril 2021 où la gouvernance met en place une co-construction des modalités de diplomation pour les quatre licences pionnières en APC avec les pilotes eux-mêmes. De même la présence systématique du vice-président lors des premières séances de travail baptisées « kick-off » entre équipes et accompagnateurs pédagogiques contribue à faire exister une première dimension de l'innovation pédagogique : une vision partagée du projet (Paquelin, 2020), construite par la rencontre, l'échange et parfois la confrontation entre tous les acteurs…

Nous présenterons plus en détail lors de la communication orale l'analyse des résultats collectés, concernant les autres dimensions questionnées.

Références bibliographiques

Bezanilla, M. J., Olalla, A. M. G., Castro, J. P., & Ruiz, M. P. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, *6*(2), 127-174.

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, (67), 105-116.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *30*(30 (1)).

Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur: des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société: approches transdisciplinaires*, *7*(2), 10-41.

Tardif, J. (2015). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Vol. 16, no 3, mars 2003, p. 36-44 Pédagogie collégiale*.

Transposer un dispositif pédagogique innovant : Le Roman dont vous êtes le héros

Mathias Szpirglas

Institut de Recherche en Gestion, IAE Gustave Eiffel, Université Gustave Eiffel, Champs-sur-Marne, mathias.szpirglas@univ-eiffel.fr

Rada Mogliacci
Observatoire des Pratiques Pédagogiques, Université Gustave Eiffel, Champs-sur-Marne, rada.mogliacci@univ-eiffel.fr

Résumé

Le Roman dont vous êtes le héros est un dispositif pédagogique innovant, initialement proposé en sciences de gestion, qui consiste à faire vivre dans la fiction par les étudiants les concepts et les notions développées dans leurs cours. C'est au cours d'un atelier d'écriture où les étudiants rédigent un roman dont vous êtes le héros et l'annotent de manière à identifier les notions et les concepts du cours. Ce dispositif est terriblement efficace en sciences de gestion, mais qu'en serait-il si on le transposait dans d'autres disciplines universitaires ?

Il s'agit donc lors de l'atelier d'opérer une décontextualisation disciplinaire pour effectuer un détour qui ramène au final, l'apprenant vers la discipline étudiée. L'objet de cet atelier est de trouver comment opérer cette décontextualisation / recontextualisation pour servir au mieux l'apprentissage des autres disciplines que les sciences de gestion.

Pour cela nous proposons aux participants dans un premier temps d'imaginer la manière dont les connaissances enseignées pourraient être vécues, conceptualisées/décontextualisées, analysées et appliquées à travers la fiction. On cherchera à répondre aux questions suivantes :

Quelle pourrait être la place de la fiction dans l'enseignement de vos disciplines ? Quelle est la nature des connaissances que vous tireriez de la fiction ? Quelle est la nature des exemples de fiction que vous utilisez (illustrative, démonstrative, explicative, etc…) ? Quelles consignes spécifiques donner aux étudiants pour piloter leur atelier d'écriture ?

Abstract

The novel of which you are the hero is an innovative pedagogical project - initially offered in management sciences - where students experience the concepts and notions developed in their course. During a writing workshop, students write a novel of which they are the hero and annotate it in order to identify the notions and concepts of the course. This device is tremendously effective in management sciences, but what if it was transposed into other university disciplines?

Thus, the process of the workshop is to bring about a disciplinary decontextualization - to take a detour - that ultimately leads the learner back to the studied discipline. The object of this workshop is to find out how to bring about this decontextualization / recontextualization to best support the learning of subjects other than management sciences.

In order to do this, we first offer participants to imagine how the knowledge taught could be experienced, conceptualized / decontextualized, analyzed and applied through fiction. We strive to answer the following questions:

What could be the place of fiction in teaching of your discipline? What is the nature of the knowledge that you draw from fiction? What is the nature of the examples of fiction that you use (illustrative, demonstrative, explanatory, etc. …)? What are the specific instructions for students in order to guide their writing workshop?

Mots-clés

atelier d'écriture, innovation pédagogique, essaimage, transposition disciplinaire.

1. Le Roman dont vous êtes le héros : un dispositif pédagogique relevant du Learning by design

Le Roman dont vous êtes le héros trouve son origine dans une pratique de l'enseignement en gestion qui pose plusieurs problèmes au pédagogue. Tout d'abord, les sciences de gestion sont

des sciences de l'action collective et donc de l'agir ensemble. En ce sens, l'enseignement des sciences de gestion doit permettre aux apprenants à la fois de comprendre leur environnement et de trouver des moyens d'actions mais aussi d'agir dans des situations inédites. Pour cela, on utilise traditionnellement des mises en situations plus ou moins complexes ou réalistes à travers d'études de cas, de simulations ou de jeux d'entreprise, par exemple. En ce sens et pour trouver des méthodes plus efficaces et permettant un ancrage plus durable des savoirs et savoirs-faire en gestion, nous avons élaboré un nouveau dispositif pédagogique. Il permet à la fois l'expérimentation de situations inédites et leur mise en action en faisant un détour par la fiction.

Rétrospectivement depuis mes débuts d'enseignant en sciences de gestion j'ai éprouvé deux difficultés pédagogiques. Tout d'abord, pour rendre l'apprentissage efficient, il est nécessaire de donner aux apprenants en gestion une base évolutive d'exemples variés pour mettre en contexte les concepts et notions théoriques apportés dans les cours de sciences de gestion. Et ensuite, de mettre les apprenants dans une posture d'apprentissage actif où ils pourront expérimenter ces notions en situation.

La fiction est un réservoir inépuisable d'exemples car conçus et imaginés par leurs auteurs et constitue cette base de situations éclairant les notions et les concepts en sciences de gestion. Il a donc fallu imaginer comment mettre en actions, rendre concrets ces apprentissages à travers deux dimensions essentielles des sciences de gestion : l'action et le collectif. C'est pourquoi nous avons élaboré un dispositif d'apprentissage permettant de s'appuyer sur le collectif et sur la mise à l'épreuve des capacités d'action des apprenants. C'est dans cette optique que le dispositif propose une approche de **learning by design** en permettant à la fois la génération de diversité de situations et de mises en action d'environnements contrastés en collectif.

C'est une stratégie pédagogique basée sur l'engagement actif des étudiants dans leur apprentissage. Selon Yelland, Cope et Kalantzis (2008), il y a quatre processus de connaissance dans le Learning by Design :

- Vivre : c'est-à-dire, établir un lien entre ce qui est connu pour les étudiants (leur expérience personnelle ainsi que les connaissances antérieures) et ce qui est nouveau (nouveaux concepts qu'ils apprennent dans le cadre du cours).
- Conceptualiser (décontextualiser) : prendre du recul pour donner du sens à son expérience en nommant les éléments des concepts afin de les contextualiser plus tard.

- Analyser : examiner un contexte ou un événement et analyser son impact potentiel tout en exprimant cette analyse de manière articulée et cohérente.
- Appliquer : L'apprentissage a un but où les étudiants « crée des contextes dans lesquels ils conçoivent ou transforment des objets et des idées » (Yelland et al., 2008, p203).

Comme nous allons le voir, le dispositif du Roman dont vous êtes le héros permet d'aborder tour à tour ces 4 processus d'apprentissage.

1.1. Le roman dont vous êtes le héros : présentation du dispositif

Sur le modèle des « livres ou romans dont vous êtes le héros » ou des « livres jeux », très à la mode dans les années 80, les étudiants écrivent des histoires présentant plusieurs scénarios alternatifs que le lecteur pourra choisir pour vivre une ou plusieurs versions de la fiction[1].

Dans ce cadre, « Le Roman dont vous êtes le héros » propose un dispositif pédagogique génératif permettant aux étudiants par la création d'une œuvre de fiction, de concevoir une histoire et de mettre à l'épreuve des concepts et des notions théoriques (Szpirglas, 2021)[2]. Il s'agit bien pour les étudiants d'écrire un roman, c'est-à-dire une « œuvre littéraire en prose d'une certaine longueur, mêlant le réel et l'imaginaire, et qui (…) cherche à susciter l'intérêt, le plaisir du lecteur en racontant le destin d'un héros principal, une intrigue entre plusieurs personnages, présentés dans leur psychologie, leurs passions, leurs aventures, leur milieu social »[3].

Les étudiants sont amenés à construire leurs propres situations-problèmes au travers de scénarios mettant en scène des personnages gravitant à l'intérieur et autour d'organisations. Pour éviter une explosion de la variété des histoires, des consignes sont données afin qu'ils concentrent leurs efforts sur des histoires centrales et quelques intrigues secondaires. Les

[1] Ce format a aussi été employé dans un épisode de la série *Black Mirror* : *Bandersnatch* (2018), où les spectateurs prennent des décisions pour le personnage principal et observent les effets de ces décisions sur le devenir des personnages.

[2] Pour une présentation extensive du dispositif pédagogique on peut se reporter à la vidéo ci-jointe : https://youtu.be/q1EkEP8r6Ns

[3] Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : définition du roman https://www.cnrtl.fr/definition/roman

étudiants rédigent différentes alternatives scénaristiques qui trouveront finalement valeur en fonction des décisions prises par le lecteur. Ils élaborent dans l'écriture de leurs romans, les conséquences de chacune d'entre-elles. Et ils s'engagent ainsi, dans la construction de nouvelles connaissances. Les étudiants sont alors plongés dans une activité de création littéraire où ils prennent la responsabilité de leur apprentissage en « faisant » (Martin & Padula, 2018).

Dans un second temps (aux alentours de la moitié de la durée du module), ils rédigent des notes de bas de page, centrées sur les ressources du cours, pour enrichir la compréhension de leur histoire.

Deux avantages se dégagent de ce dispositif. Tout d'abord, l'artifice de l'étude de cas apparaît directement comme factice, puisque les étudiants construisent eux-mêmes des processus de construction du sens en « enactant » leur environnement de fiction (Weick, 1995). Ensuite, les étudiants se trouvent doublement acteurs de leur apprentissage en concevant un cadre de fiction et en le vivant en actions dans le cadre d'un scénario conçu par eux (Goffman, 1974).

1.2. Les avantages pédagogiques du dispositif

Alors que l'acte de faire ou de simuler n'est pas toujours possible dans la réalité, l'écriture de la fiction permet de mettre en actions les notions et concepts théoriques du cours dans un cadre maîtrisé et d'en constater les effets sans risques. Les étudiants sont donc au cœur de l'action. Ils créent un décor et un contexte à leurs histoires. Et, leur conception permet aux étudiants d'identifier des leviers d'action qui existent au sein des organisations fictives qu'ils ont créées.

La rédaction de ces romans dont vous êtes le héros permet donc aux étudiants écrivains de comprendre intimement les notions et concepts théoriques du cours en les expérimentant dans un cadre fictionnel.

Finalement, ceci n'est pas différent que d'apprendre par la fiction. Car, les dispositifs utilisant la création fictionnelle dans l'apprentissage permettent aux étudiants de concevoir les cadres de compréhension du réel et donc de les éprouver en agissant dans et au travers ces cadres.

L'acquisition des compétences attendues dans le module repose sur quatre processus engagés dans le Learning by design dont avons choisi de retenir pour cet atelier deux principaux : la décontextualisation et la génération d'une variété de situations.

Si le dispositif est parfaitement adapté à l'enseignement des sciences de gestion en tant que sciences de l'action collective, qu'en est-il d'autres disciplines plus théoriques, ou plus pratiques ? C'est l'objectif de cet atelier de déterminer les conditions de transposition du dispositif vers d'autres disciplines que les sciences de gestion qui l'ont vu naître.

2. Transposer le dispositif dans d'autres disciplines

Il s'agit donc lors de l'atelier d'opérer une décontextualisation disciplinaire pour effectuer un détour qui ramène au final, l'apprenant vers la discipline étudiée. L'objet de cet atelier est de trouver comment opérer cette décontextualisation / recontextualisation pour servir au mieux l'apprentissage des autres disciplines que les sciences de gestion.

Pour cela nous proposons aux participants dans un premier temps d'imaginer la manière dont les connaissances enseignées pourraient être vécues, conceptualisées/décontextualisées, analysées et appliquées à travers la fiction. On cherchera à répondre aux questions suivantes :

- Quelle pourrait être la place de la fiction dans l'enseignement de vos disciplines ?
- Quelle est la nature des connaissances que vous tireriez de la fiction ?
- Quelle est la nature des exemples de fiction que vous utilisez (illustrative, démonstrative, explicative, etc…) ?

Dans un second temps, nous proposons aux participants d'imaginer la manière dont l'écriture de la fiction pourrait servir les besoins pédagogiques de leurs disciplines. On cherchera ici à répondre à la question suivante :

- Quelles consignes spécifiques donner aux étudiants pour piloter leur atelier d'écriture ?

Pour conclure, la réponse à ces questions devrait permettre aux participants d'approcher les conditions spécifiques à leurs disciplines dans la mise en place du dispositif du « Roman dont vous êtes le héros ». Une fois cette transposition réalisée, ce dispositif ouvrira des perspectives intéressantes pour les participants en leur permettant d'utiliser la création de fictions dans leurs enseignements.

Références bibliographiques

Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience* (I. Joseph, Trad.). éd. de Minuit.

Martin, P., & Padula, P. (2018). Innovation pédagogique à l'université : Comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02050158

Szpirglas, M. (2021). Écrire de la fiction pour vivre la théorie des organisations : Le roman dont vous êtes le héros, un dispositif pédagogique innovant. *Revue Française de Gestion*, *numéro spécial : Ce que fait la fiction aux organisations*.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.

Yelland, N., Cope, B., & Kalantzis, M. (2008). Learning by Design : Creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(3), 197-213. https://doi.org/10.1080/13598660802232597

Un atelier d'intelligence collective met en évidence les conditions d'un agir ensemble efficace. #byPRéLUDE

Vanessa Marescot

Université Polytechnique Hauts-de-France, Valenciennes, France, vanessa.marescot@uphf.fr

Carole Blaringhem-Lévêque

Institut Catholique de Lille, Lille, France, carole.blaringhem@univ-catholille.fr

Résumé

Nouveau Cursus Universitaire, PRéLUDE (Parcours Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel) rassemble deux universités publique et privée autour de la construction d'un parcours de licence. Ce projet demande une refonte des maquettes de formation avec un passage à l'approche par compétences. Il nécessite à la fois une collaboration interne au sein des équipes pédagogiques et à l'échelle de l'établissement et une collaboration externe inter-établissement entre des intervenants aux profils diversifiés. L'article ci-après relate la conception, la réalisation et l'évaluation d'un atelier réflexif de retour d'expérimentation par les équipes ayant déployé les premières formations « préludisées ». L'atelier a été construit en utilisant les méthodes de l'intelligence collective et nous a permis, au-delà d'établir un bilan des problèmes et des réussites rencontrés lors de cette première année, de faire émerger des pistes pour mieux agir ensemble.

Abstract

Nouveau Cursus Universitaire, PRéLUDE (Parcours Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel) brings together two universities, public and private , to build a degree course. This project requires an overhaul of the training models with a shift to a skills-based approach. It requires both internal collaboration within the teaching teams and at the level of the institution, and external collaboration between institutions with diverse profiles. The following article describes the design, implementation and

evaluation of a reflective workshop on feedback from the teams that implemented the first courses. The workshop was built using collective intelligence methods and allowed us, in addition to drawing up an assessment of the problems and successes encountered during this first year, to identify ways to act better together.

Mots-clés

Modes d'agir, enjeux, collectif ; expérientiel, dispositif

1. Contexte

En novembre 2017, le ministère de l'enseignement supérieur publiait le chiffre de 41 % de réussite en licence en 3 ou 4 ans (Note Flash 18, MENESR-SIES, novembre 2017). Pour accompagner l'étudiant dans la réussite est annoncé le déploiement du Plan Etudiant traduit en 2018 par la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, dite loi ORE. Pour répondre à cet arrêté et soutenir la réussite en licence, l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) et Les facultés de l'université Catholique de Lille (ICL), proposent un Nouveau Cursus Universitaire : PRéLUDE (Parcours Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel). Ce projet, s'inscrivant sur 10 ans (2018-2028) est à la fois un diplôme et un modèle de formation flexible permettant à l'étudiant d'être acteur de son projet en co-designant son parcours de licence. L'étudiant viendra choisir des compétences dans un catalogue proposant l'ensemble des compétences cartographiées dans les établissements respectifs. PRéLUDE implique une refonte de l'ensemble des maquettes de formation de chacun des établissements en approche par compétence, le modèle choisi est celui de Jacques TARDIF.

Septembre 2020 a vu le déploiement de 3 formations dans le projet PRéLUDE : la licence Pluri-disciplinaire Projet Personnel à l'ICL et deux licences Professionnelles de l'IUT de l'UPHF (Licence Pro Contrôle Qualité et Licence Pro e-Commercre Marketing du Numérique parcours e-Logistique). Ces trois formations sont les formations pionnières du déploiement du projet. Si la méthodologie employée pour la re-construction des parcours et l'accompagnement des équipes a été pensée par les comités du projet, les trois formations ont été déployées chacune de leur côté : les responsables pédagogiques de l'UPHF et de l'ICL ne se sont pas rencontrés durant l'année, et les discussions n'étaient pas croisées entre les établissements.

Ce projet, porté par deux établissements, suppose un « agir – ensemble » à la fois interne et externe :

- interne à l'établissement pour accompagner les équipes dans l'APC et à l'intérieur de chaque équipe pédagogique par le processus collégial qui en découle ;
- externe, entre dans les comités et entre les établissements.

Afin de dresser un bilan de ces expérimentations en croisant les regards et de réduire l'éloignement des équipes pionnières, a été organisé en juin 2021 une demi-journée d'échanges inter-établissement. Cette rencontre était ouverte aux trois équipes pédagogiques, aux ingénieurs pédagogiques ou techno-pédagogiques intervenant, ainsi qu'aux différents comités et accompagnants. Elle a été organisée de concert par les deux enseignantes auteures en modalité distancielle sous la forme d'un atelier réflexif.

Dans la suite de cette communication, nous présenterons le dispositif mis en œuvre pour cette rencontre. Nous nous attacherons ensuite à présenter les productions des participants, leurs réactions et l'analyse que nous en avons faite pour améliorer cet « agir – ensemble ».

2. Présentation du dispositif

Les objectifs de cette rencontre étaient de prendre du recul par rapport au vécu de cette année universitaire dans PRéLUDE afin d'en tirer les enseignements pour l'année suivante. Notre intention était également de valoriser les expérimentations faites et d'identifier les réussites et situations problématiques.

2.1. Un atelier en intelligence collective

Plutôt que de présenter le retour d'expérience autour de présentations des différentes formations déployées, la méthodologie choisie était celle du co-design. Cette technique permet de confronter les points de vue et de profiter de la richesse des échanges issus de la diversité des participants. En effet, Tom et David Kelley précisent « dans toute société, les groupes pluridisciplinaires peuvent dépasser les barrières structurelles et hiérarchiques pour créer un mélange innovant de nouvelles idées. Ces occasions de pollinisation croisée donnent de meilleurs résultats. » (Kelley & Kelley, 2016, p.164).

La rencontre s'est déroulée à distance en visio-conférence au vu du contexte sanitaire instable en juin 2021, et de l'éloignement des sites d'appartenance des participants (Cambrai, Lille, Maubeuge, Valenciennes). Elle a été organisée sur la plateforme MIRO qui permettait d'avoir un seul endroit pour toutes les activités afin de ne pas perdre les participants, de pouvoir varier les productions (post-it, cartes mentales) et qui ne nécessite pas de compte pour les participants.

La rencontre a mobilisé 25 participants (15 UPHF et 10 ICL) dont 11 enseignants, 3 ingénieurs pédagogiques ou techno-pédagogiques et 11 membres des comités et accompagnants.

2.2. Le scénario

La rencontre durait 3h et se découpait de la façon suivante (*La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, s. d.) :

- L'introduction annonçant les objectifs, une activité « brise-glace », la présentation des différents temps de l'atelier et la plateforme utilisée.
- Les activités découpées en trois temps.
- Le débriefing comportant une prise de parole des vice-présidents présents et un bilan de la part des deux facilitatrices sous la forme d'une montgolfière.
- Un sondage wooclap permettant d'avoir une évaluation de la rencontre.

Afin de répondre aux différents objectifs, les activités de l'atelier ont été choisies parmi des activités qui se rapprochent des méthodes du design thinking et qui permettent d'avoir une réflexion centrés sur l'apprenant (Lewrick et al., 2021). Celles-ci sont inspirées par la photographie et les différents angles de vue qu'elle propose. Cette « méthode reflex » en trois temps permettait de visualiser le travail réalisé ou à réaliser sous différents prismes de vision dans un mode dynamique et flexible (voir tableau 1).

Tableau 1 : Activités de l'atelier en 3 temps

Mode	**Objectifs**	**Outils**	**Mise en groupe**
Focus	1. Faire le point des problèmes rencontrés	Par groupe, lister les problèmes Choix des problèmes travaillés dans la suite	Groupes mixtes ICL-UPHF et statuts
	2.Tirer les enseignements des actions mises en place	Questionnement O.R.I.D. : • Objectiver : faire le point des problèmes rencontrés de manière factuelle • Réfléchir : identifier le ressenti de chacun pour les problèmes énoncés • Interpréter : partager l'interprétation sur les problèmes et comprendre ce que cela signifie	Choix laissé aux participants - 1 groupe par problème

		• Décider : identifier les actions qui peuvent être entreprises pour éviter que ces problèmes ne se reproduisent	
Paysage	Réaliser un bilan de l'année écoulée (2020/2021)	Matrice des priorités pour déterminer ce qui doit être : • développé, • maintenu, • aménagé, • abandonné	3 groupes : - L3P-licence prélude ICL - Licences Pro - UPHF - Equipe process ICL/UPHF
Panoramique	Examiner l'empreinte de Prélude sur l'écosystème universitaire	Caroussel et cartes mentales : « tempête d'idées » en tournant sur les 3 questions : 1. Comment elle se manifeste ? 2. Pour quoi ? 3. Quels sont les apports ?	Groupes formés au hasard par ZOOM

Le choix des groupes a été réfléchi suivant les objectifs visés (*Apprendre en groupe. Les Mémos du LLL (5)*, 2006) : mixtes lorsqu'il fallait un faciliter un foisonnement d'idées sur un avis global (Focus 1, Panoramique), par catégories lorsque nous voulions faire le tour d'une problématique précise (Paysage).

Les activités ont été choisies pour décortiquer les problématiques, en voir tous les aspects et être apte à passer mode solution. Nous souhaitions que les participants puissent faire part des problèmes rencontrés, et aussi qu'ils utilisent la puissance du groupe pour pouvoir proposer des actions correctives, ce qui nous a incité à choisir le questionnement O.R.I.D. Cette activité incite les participants à découper le questionnement en partant des faits, elle permet de comprendre pourquoi on a rencontré le problème, d'identifier les émotions afin de le cerner dans sa globalité, et de trouver une solution adaptée qui prennent en compte tous les aspects interprétés. Nous avons ensuite choisi la matrice des priorités pour permettre de faire un bilan qui va au-delà du clivage positif/négatif. Elle permet de trier du côté des éléments positifs ce qu'on renforce ou ce qu'on conserve en l'état, et du côté des éléments négatifs ce qui doit être changé ou

abandonné, en justifiant ces choix. Enfin, nous voulions que les participants repartent dans un prisme positif, d'où le choix de les faire se questionner sur le projet, afin de revenir à une vision partagée de PRéLUDE.

3. Résultats

3.1 Activité « brise-glace »

L'activité a été mise en place sur Wooclap, elle demandait aux participants de choisir un émoticône parmi 12 (figure 1) répondant à la question : « Quel émoticône résume le mieux l'année que vous venez de passer au sein de PRéLUDE? »

Figure 1. Emoticônes présentés et en vert les plus choisis



Il apparaît que l'année écoulée avait suscité beaucoup de questionnements, pour le reste, nous nous sommes rendu compte que certains émoticônes étaient équivoques, d'autres outils documentés nous auraient permis une meilleure interprétation (*L'Homme-trace - La trace, du sensible au social*, 2021).

3.2 Les trois temps de la méthode réflex

Le distanciel ne semble pas avoir été un frein : alors même que peu de participants se connaissaient, une collégialité s'est instaurée tout de suite. L'ambiance de travail était détendue, tout en permettant la concentration nécessaire aux partages, ce qui nous semble avoir été facilité par les méthodes choisies. Les changements de composition des groupes, opérés pour servir les objectifs, ont abouti à chaque fois à des fonctionnements de groupes efficaces : tous les

participants étaient volontaires pour travailler et les productions des activités ont fait avancé positivement le projet PRéLUDE.

A l'issue de l'atelier, toutes les productions ont été envoyées à tous, ce qui a été facilité par l'utilisation de la plateforme. Par ailleurs, les constats faits par les équipes étaient convergents pour les deux établissements.

3.3 Débriefing en montgolfière

Le débriefing de la rencontre a été construit au fur et à mesure de l'atelier par les facilitatrices autour de l'allégorie d'une montgolfière symbolisant PRéLUDE. Quatre thématiques ont été abordées : ce qui nous porte, ce qui est facilitant, ce qui peut nous aider ou nous dérouter, ce dont on doit se délester (voir tableau 2) ; ces catégories aboutissant à des clés pour mieux agir-ensemble.

Tableau 2. Bilan du retour d'expérience

Thématique	**Résultats**
Ce qui nous porte	La réussite des étudiants, leur bien être La mobilisation des intervenants dans PRéLUDE Le modèle pédagogique transformant L'écosystème des différents projets portés en commun L'intérêt redonné au jury de passage qui retrouve tout son sens dans l'appréciation de la compétence
Ce qui est facilitant	Les temps de partage et de co-construction La communication entre les enseignants, entre les comités et toutes les parties participantes à PRéLUDE Les temps dédiés à une communauté PRéLUDE
Ce qui peut nous aider ou nous dérouter	Le lien avec les entreprises Le vocabulaire commun PRéLUDE Le changement de posture par rapport à l'évaluation
Ce dont on doit se délester	La semestrialisation Les problèmes liés à une compensation horizontale

3.4. Evaluation de la rencontre

Pour évaluer l'expérience des participants pendant l'atelier, nous avons administré un sondage Wooclap à la fin de l'atelier, comportant trois questions :

- En 3 mots clés, que retenez-vous de cet après-midi ?
- A propos de l'atelier, un TOP...
- A propos de l'atelier, un FLOP...

Sur les 25 personnes présentes, 11 participants ont répondu au sondage, ce qui permet d'avoir une tendance des avis.

Les trois mots clés prépondérants sont : collaboration, convivialité et constructif. Ce retour des participants nous semble conforter l'atteinte des objectifs que nous nous étions fixés dans la construction du scénario. Les participants ont pu collaborer inter-établissement et intra-établissement lors de cet atelier en partageant les expériences réalisées. Ils semblent avoir pris conscience du chemin parcouru dans une ambiance conviviale malgré le distanciel et sont satisfaits des activités.

Les échanges ont été plébiscités dans les « TOP ». Les points de vue se sont confrontés et les pistes de solutions ont pu émerger.

Par contre, le rapport au temps est envisagé comme un « FLOP ». Le contenu de l'atelier était dense et le travail à distance semble plus long aux participants car le rythme est plus soutenu qu'en présentiel. Pour autant, certains ont considéré qu'il n'y avait pas assez de temps pour chaque sujet. Dans tous les cas, il faudra questionner et négocier ce rapport au temps lors d'un prochain atelier du même type.

Le bilan de ce sondage nous indique que le scénario de l'atelier ainsi construit a répondu aux objectifs fixés : il a permis d'identifier certains points forts des processus existants et certaines perspectives pour les questions en suspens. Sans que cela soit un objectif de départ, il a également permis de faire émerger des pistes pour que les équipes puissent mieux agir ensemble.

4. Conclusion et perspectives

L'atelier présenté dans cet article était le premier atelier de retour d'expérimentation dans le cadre du projet PRéLUDE. Tous les temps de l'atelier ont mis en évidence la préoccupation centrale au projet que sont les étudiants, vision partagée qui ne s'est pas perdue dans le quotidien

de la gestion d'un projet. Au-delà du bilan qu'il nous a permis de réaliser en identifiant problèmes et solutions, il nous a permis d'établir quelques pistes pour développer notre agir ensemble. En effet, l'action collective inhérente au projet n'est pas sans défis : l'appréhension d'un nouveau modèle, différentes universités, campus, équipes, disciplines ou statut qui sont autant de points de vigilance à se comprendre et faire avancer le projet de concert. La réalisation de cet atelier en distanciel a certes rendu la tâche plus difficile pour les participants, d'autant qu'il était ambitieux. Il a cependant permis d'en tirer des pistes pour améliorer la collaboration des équipes, avec la question sous-jacente de la circulation de l'information.

La première piste est de travailler à l'appropriation du vocabulaire commun inhérent au projet PRéLUDE, les démarches faites dans ce sens actuellement ne semblant pas suffire. Il conviendra aussi de prévoir des temps d'échanges plus réguliers qui pourront dépasser l'objectif de faire un point d'étape en intégrant aussi les nouveaux participants au projet PRéLUDE. En effet, il est prévu une généralisation de la « préludisation » des licences pour le rentrée 2022. Il faudra donc permettre aux équipes de se sentir appartenir à une communauté en marche vers le déploiement de ce projet structurant. Par ailleurs, il nous faudra continuer à co-concevoir les ateliers d'accompagnement des équipes dans cette transformation pour maintenir cet élan commun, garantissant ainsi une collaboration efficace et constructive.

Références bibliographiques :

Apprendre en groupe. Les Mémos du LLL (5). (2006). Louvain Learning Lab. http://alfres-co.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/480fd087- 49bf-11dd-b40e-7d3969d8e496/5MemoCollaborer.pdf?guest=true

Berthiaume, D., & Rege-Collet, N. (s. d.). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques: Vol. Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Peter Lang.

Boulekbache-Mazouz, H., Galinon-Mélénec, B., & Leleu-Merviel, S. (2021). *L'Homme-trace—La trace, du sensible au social* (CNRS EDITIONS).

Kelley, T., & Kelley, D. (2016). *La confiance Créative—Tous innovateurs avec le Design Thinking* (InterEditions).

Lewrick, M., Link, P., & Leifer, L. (2021). *Le Kit du design thinking – comment utiliser les méthodes les plus connues et les plus efficaces* (Pearson).

Un autre regard sur la mise à l'essai d'un dispositif d'analyse de pratiques en formation à l'enseignement

Olivia Monfette, professeure et Jeanne Simard, étudiante 2e cycle

Université du Québec en Outaouais, campus de St-Jérôme, Québec, Canada

olivia.monfette@uqo.ca

Résumé

Des études récentes révèlent que l'analyse de pratiques en groupe, où le questionnement réflexif se fait lors d'une activité collective, a le potentiel de contribuer de manière approfondie au développement professionnel (Gouin et al., 2021 ; Leroux et Vivegnis, 2019). Dans le cadre d'une recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2009), cet atelier I-Lab présentera d'abord les premières étapes de mise à l'essai et de validation d'un dispositif d'analyse de pratiques collectif déployé en formation initiale à l'enseignement. Les résultats provenant de l'analyse inductive délibératoire des quatre entretiens semi-dirigés et des deux rencontres de la communauté d'apprentissage seront présentés. Ceux-ci exposeront les avantages, les défis et les pistes d'amélioration possibles pour le dispositif ainsi que des résultats au regard du rôle et de la posture de la chercheure accompagnatrice. Par la suite, cet atelier aura pour but de poursuivre le processus de validation avec les congressistes en réfléchissant ensemble aux bonifications possibles en fonction des résultats issus de la première phase de validation auprès des participantes.

Abstract

Recent studies reveal that practice analysis that are led during a collective activity has the potential to contribute in depth to professional development (Gouin & al., 2021; Leroux & Vivegnis, 2019). As part of a research and development methodology (Harvey & Loiselle, 2009), this I-Lab workshop will present the first steps in testing and validating a collective practice analysis design deployed in initial teacher training. Results from the inductive analysis of four semi-structured interviews and two learning community meetings will be presented. The results will outline the advantages, challenges and improvement avenues of the design as well as results in regard to the

researcher’s posture. This workshop also aims to continue the validation process with de conference delegates.

Mots-clés

Création de dispositifs de formation, appui à l’amélioration de la qualité, AE dans le champ de la pratique d’enseignement, AE dans le champ de l’accompagnement

1. Problématique

Il a été démontré que les personnes étudiantes stagiaires (PES) tendent à maintenir leur statut d’élèves pendant leur formation et ne s’engagent pas dans l’analyse de leurs pratiques en tant que professionnels de l’enseignement-apprentissage. L’analyse de leurs pratiques demeure donc superficielle, ce qui a des répercussions une fois en exercice puisque les enseignants tendent peu à recourir aux connaissances issues de la recherche (CIR) pour actualiser leurs pratiques (Caron, 2019). Selon la perspective professionnalisante du développement professionnel des enseignants, la formation initiale devrait permettre aux PES de graduellement assumer leur posture d'experts de la pédagogie, qui basent leurs pratiques sur des CIR. Pour ce faire, il semble essentiel de renforcer les occasions d'analyse de pratiques.

Outre ce constat, il semble que les dispositifs collectifs d’analyse de pratiques ont le potentiel de contribuer de manière plus approfondie au développement professionnel que les dispositifs individuels (Gouin et al., 2021). En effet, cette forme collective semble être une voie prometteuse pour aider les PES à élargir leur compréhension des situations, de leurs choix pédagogiques de même que pour soutenir l’intégration des CIR (Leroux et Vivegnis, 2019). D'ailleurs, de plus en plus de milieux scolaires misent sur la force du collectif pour favoriser le développement professionnel des enseignants, par exemple au sein de communautés d'apprentissage (Dionne et Couture, 2013).

1.1. But de l'atelier I-Lab

Dans un premier temps, cet atelier a pour but de présenter les premières étapes de création, de mise à l'essai et de validation d'un dispositif d'analyse de pratiques mené dans le cadre d'un projet pilote[1]. Ce dispositif a été conçu pour des PES en formation initiale à l'enseignement. Il inclut une démarche d'accompagnement réflexif mobilisant des CIR, à l'intérieur d'un véhicule collaboratif, soit une communauté d'apprentissage.

Dans un second temps, cet atelier a pour but de poursuivre les étapes de validation du dispositif auprès des congressistes dans une perspective pluridisciplinaire afin de le peaufiner, en vue d'une deuxième mise à l'essai, dans le cadre d'un projet de recherche subséquent.

2. Cadre conceptuel

La recherche a mobilisé trois concepts qui sont brièvement définis dans cette section, à savoir ceux d'analyse de pratiques, de connaissances issues de la recherche et de communauté d'apprentissage.

2.1. Analyse de pratiques

Selon le courant réflexif issu des travaux de Schön, l'analyse de pratiques correspond aux diverses initiatives visant à réfléchir, en tant que professionnel, sur ses propres pratiques en vue d'atteindre une meilleure compréhension des actions posées (Boucenna et al., 2018). Il s'agit de prendre du recul face à sa pratique afin de la mettre en mot ou de l'expliciter. Cette mise à distance permet ensuite au professionnel d'atteindre une pratique plus lucide, plus argumentée et a le potentiel de l'amener à modifier ses actions pour s'adapter aux diverses situations qu'il rencontre. L'analyse de pratiques représente une démarche de réflexion sur l'action instrumentée et accompagnée. À cet égard, ce concept est considéré comme une modalité d'accompagnement où l'animateur est garant de la méthode et il anime les rencontres dans une perspective de coconstruction de savoirs.

2.2. Connaissances issues de la recherche (CIR)

Les CIR en éducation correspondent à toutes connaissances scientifiques produites par des recherches théoriques ou empiriques mobilisables et exploitables dans le milieu scolaire. Ces

[1] Projet financé par une subvention du CRSH-SIC (2020-2021).

connaissances servent de guides pour les enseignants afin de comprendre des situations et d'entrevoir des possibilités en termes de pratiques à mettre en œuvre, ce qui demande de faire appel au jugement professionnel en fonction de contextes distincts (Caron, 2019). Dans le but de soutenir la réflexivité, l'accompagnateur devrait encourager le dialogue et procéder par questionnement en adoptant une posture de médiateur entre les expériences pratiques et les CIR.

2.3. Communauté d'apprentissage

La communauté d'apprentissage représente un espace collaboratif où des enseignants cheminent ensemble à améliorer, ajuster ou perfectionner leurs pratiques pédagogiques, en s'appuyant sur la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (Dionne et Couture, 2013). Elle vise à soutenir le développement professionnel des enseignants du groupe, en respectant ses dimensions cognitives, affectives et idéologiques. Accompagnés par une personne-ressource qui est responsable de faire respecter ces trois dimensions, les membres réfléchissent à l'identification de stratégies pour surmonter des problèmes rencontrés dans leur pratique.

3. Méthodologie

Cette recherche de nature qualitative-interprétative a suivi les quatre étapes du modèle de recherche-développement proposé par Harvey et Loiselle (2009), soit 1) la conception théorique du dispositif, 2) sa réalisation, 3) sa mise à l'essai et 4) sa validation.

Le dispositif d'analyse de pratiques a été inspiré par le modèle d'action de Bourassa, Serre et Ross et par la démarche de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne.

Concrètement, deux rencontres de la communauté d'apprentissage et quatre entretiens semi-dirigés ont été menés au printemps 2021. La communauté d'apprentissage regroupait six membres, dont quatre PES en 3e année de formation en enseignement[2] ainsi que la chercheure et son assistante de recherche. Dû à la situation sanitaire, les rencontres d'environ 90 minutes ont eu lieu à distance, via la plateforme Zoom. Le tableau 1 présente les étapes de déroulement des deux rencontres de la communauté d'apprentissage.

[2] Cette recherche a été approuvée par le CÉR de l'Université d'attache de la chercheure principale.

Tableau 1. Déroulement des rencontres de la communauté d'apprentissage

Rencontre 1	
Étapes	
1	Présentation des situations concrètes issues de la pratique des participantes.
2	Sélection d'une situation à analyser.
3	Description détaillée de la situation retenue et questions d'éclaircissement.
4	Identification de l'intention sous-jacente (but visé par la participante).
5	Explications concernant la recherche de CIR qui serviront de point de départ pour proposer des stratégies afin de faire face à la situation retenue en fonction de l'intention principale.
Rencontre 2	
Étapes	
1	Brève présentation des CIR trouvées par chaque participante.
2	Remue-méninges des pistes issues des CIR qui pourraient servir de stratégies pour faire face à la situation retenue.
3	Résumé des pistes proposées et sélection de celles qui apparaissent les plus pertinentes en fonction de différents contextes d'application.
4	Tour de table pour décrire ce que les participantes retiennent des rencontres.

Pour ce qui est des entretiens, les quatre PES ont participé à un entretien individuel d'environ 30 minutes mené par l'assistante de recherche dans le but de procéder à la validation du dispositif. Les entretiens recouvraient quatre thématiques, à savoir les avantages et les défis liés à leur participation à la communauté d'apprentissage, l'apport des CIR dans le processus d'analyse de pratiques et les pistes d'amélioration possibles.

À la suite de la retranscription des verbatim des entretiens semi-dirigés et des rencontres de la communauté d'apprentissage, l'analyse des données a été menée de manière inductive délibératoire dans le logiciel NVivo. Les quatre grandes catégories issues des entretiens (avantages, défis, apport des CIR et pistes d'amélioration) ont orienté l'analyse des données. De plus, la posture de la chercheure-accompagnatrice lors des rencontres de la communauté d'apprentissage a également été analysée au regard des rôles de l'accompagnateur identifiés dans le cadre conceptuel, soit 1) garant de la méthode; 2) coconstructeur de savoirs et 3) médiateur entre les CIR et les savoirs expérientiels.

4. Résultats préliminaires

Au regard des avantages liés à la participation aux rencontres de la communauté d'apprentissage, les résultats démontrent qu'elle a eu un effet positif sur le sentiment d'isolement des participantes : « Des fois, on s'en met trop sur les épaules et on réalise qu'on n'est pas toute seule à se mettre de la pression. […]. Ça m'a permis de me sentir moins seule » (participante 2).

De plus, les résultats illustrent la pertinence d'avoir recours aux CIR pour analyser les pratiques. D'abord, bien que la recherche de CIR était orientée vers une situation spécifique, les participantes indiquent que les pistes de solutions présentées pour faire face à la situation retenue ont tout de même le potentiel d'être transférées dans d'autres contextes d'enseignement. En outre, le fait de travailler en collaboration à la recherche de textes présentant des CIR a été perçu comme un avantage en termes d'efficacité, ce qui a contribué à leur motivation : « Quand tu sais que d'autres personnes en font aussi [des recherches], ça te donne comme une pression, mais une bonne pression de le faire » (participante 1). Enfin, les participantes rapportent que le fait d'avoir participé à une communauté d'apprentissage pendant leur formation initiale pourrait les inciter à s'engager dans ce type de dispositif lors de leur entrée dans la profession.

Au niveau des défis associés à leur participation à la communauté d'apprentissage, l'investissement en temps semble représenter l'inconvénient principal. En effet, les participantes s'entendent sur le fait qu'elles doivent être disponibles et mentalement disposées afin de participer : « Il faut s'assurer que tout le monde peut être vraiment là. Parce des fois on est là, mais mentalement on ne l'est pas » (participante 1). Par ailleurs, certaines participantes ont rapporté avoir été déçues de la situation choisie par le groupe : « Au départ, je ne voyais pas l'intérêt de parler d'un élève d'une autre étudiante. Par la suite, je me suis dit qu'on peut tout remettre ça ensemble et réintégrer » (participante 4).

Les participantes n'ont pas explicitement formulé de pistes concrètes d'amélioration, toutefois, elles ont précisé des conditions qui devraient être respectées lors de la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage. Elles soulignent l'importance que celle-ci ne regroupe pas trop de membres afin de faciliter les échanges et les tours de paroles. Elles avancent aussi qu'il appert important que les membres proviennent d'un même domaine et qu'une personne dirige la discussion. Pour elles, il importe que la personne accompagnatrice soit connue des membres du groupe afin de rapidement établir un climat de confiance : « J'ai trouvé ça intéressant qu'on la connaisse déjà. […]. Pour moi, cela était positif parce que je me suis sentie plus à l'aise » (participante 3).

Enfin, l'analyse de la posture de la chercheure-accompagnatrice permet de constater qu'elle assume principalement le rôle de personne garante de la méthode. L'analyse des rencontres de la communauté d'apprentissage illustre que ses prises de paroles ont majoritairement pour but de présenter les étapes de déroulement des rencontres. Les participantes soulignent également ce rôle d'encadrement en précisant dans leurs entretiens la posture de guide à travers les

étapes de la chercheure. Dans une moindre proportion, elle assume également les rôles de coconstructrice de savoirs et de médiatrice, notamment en procédant par questionnement.

5. Discussion

La discussion aura pour but de faire ressortir les dimensions d'évaluation à aborder avec les congressistes lors de l'atelier I-Lab. Ceux-ci graviteront autour de trois thématiques, soit 1) l'apport de l'intégration formelle des CIR au dispositif d'analyse de pratiques ; 2) les défis logistiques et les pistes d'amélioration du dispositif et 3) la posture d'accompagnement dans ce type de dispositif. Les dimensions d'évaluation à explorer seront présentées sous forme de questions qui demeurent en suspends à la suite du projet pilote. Voici, à titre d'exemples, une question par thématique qui sera abordée lors de l'atelier :

1- Comment maintenir un climat favorable aux échanges sans tomber dans le piège de la prescription ou de « l'intrusion de l'expertise » en s'appuyant sur des CIR ?

2- Comment arrimer les principes éthiques de l'analyse de pratiques (non-jugement, ouverture, empathie, etc.) aux exigences institutionnelles, notamment en matière d'évaluation des apprentissages lors de cours universitaires obligatoires crédités ?

3- Comment assumer son rôle d'accompagnatrice lors de cours en formation initiale où le professeur a aussi une position d'expert et d'autorité ?

Références bibliographiques

Boucenna, S., Charlier, É., Pérreard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octares.

Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].

Dionne, L. et Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, *41*(2), 212–231.

Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives, 28*(2), 95-117.

Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au coeur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession, 27*(2), 58-73.

Un cadre conceptuel pour repenser les dispositifs de soutien à l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur

Hervé Barras[1], Christelle Lison[2] & Emmanuel Sylvestre[3]

1 Haute Ecole Pédagogique du Valais, Saint-Maurice, Suisse prénom.nom@hepvs.ch

2 Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, prénom.nom@USherbrooke.ca

3 Université de Lausanne, Lausanne, Suisse, prénom.nom@unil.ch

Résumé court

Ce symposium a comme objectif d'illustrer différentes propositions institutionnelles en matière de soutien à l'innovation pédagogique afin de faire émerger un cadre conceptuel guidant sur cette thématique. Le soutien à l'innovation pédagogique s'est fortement développé, dans le sillage de l'assurance qualité et de la définition des standards au niveau européen, repris ensuite au niveau national, puis finalement implémentés dans les institutions. D'une innovation pédagogique issue du travail individuel et autonome des enseignants, elle est devenue un élément de la stratégie institutionnelle, permettant de répondre aux demandes des parties prenantes, mais aussi de la structurer et de la soutenir en interne. Ce basculement crée une tension entre l'autonomie de l'individu et le guidage institutionnel, tout en devenant une source de financement.

Dans ce symposium, nous illustrerons ces tensions au travers de cinq dispositifs de soutien à l'innovation développé dans universités belges, françaises, québécoises et suisses. La première communication exposera les conséquences d'un dispositif de soutien à l'innovation pédagogique individuel, guidant la diffusion des productions dans l'institution. La deuxième présentation proposera une stratégie d'innovation pédagogique orientée sur les parties prenantes externes. La troisième proposition évaluera l'impact d'un dispositif de soutien à l'innovation en rapport des évolutions des pratiques pédagogiques au sein de l'institution. Le quatrième exposé présentera un premier retour sur le développement d'un dispositif interinstitutionnel de soutien à l'innovation pédagogique. Finalement, la dernière communication questionnera la valorisation des innovations produites en prenant du recul sur les dispositifs d'innovation pédagogique.

Au terme de ce symposium, nous ouvrirons la discussion afin de produire un cadre conceptuel utile à l'émergence et le soutien de l'innovation pédagogique en s'appuyant sur les tensions et les exemples documentés.

Résumé long

Ce symposium est le fruit d'un questionnement et d'une réflexion menée par neuf acteurs, dans six institutions différentes d'enseignement supérieurs, provenant de Belgique, du Canada de France et de Suisse, sur la question du soutien institutionnel à l'innovation pédagogique et son déploiement dans les universités. Le soutien à l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur fait désormais partie intégrante des réflexions concernant la qualité de l'enseignement dans nos institutions. Il s'est grandement déployé depuis les premiers constats de Béchard (2001), notamment sous l'impulsion des dispositifs qualités mentionnés dans ses travaux. Au niveau européen, le soutien à l'innovation pédagogique a été intégrée dans les standards qualités définis dans les « Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) » (ENQA, 2015). Ces dernières sont suivies et réutilisées dans la plupart des dispositifs d'assurance qualité nationaux. Ainsi, d'une approche dans laquelle les enseignants développaient des innovations pédagogiques dans leur enseignement de manière complètement autonome et sans financement particulier, ce que Hannan, English et Silver (1999) nommaient innovations individuelles, les institutions ont dû, par souci d'alignement de la stratégie institutionnelle avec les demandes politiques, structurer des dispositifs de soutien à l'innovation s'apparentant à des innovations guidées ou dirigées (Hannan *et al.*, 1999). Ces différentes formes d'innovation peuvent relever certaines tensions pouvant développer ou freiner le développement pédagogique, par exemple la pleine liberté de la part de l'enseignant pour développer ce qu'il souhaite comme activité *versus* un certain contrôle des développements pouvant être portés, et donc financés, par l'institution; l'absence de ressources pour effectuer le développement pédagogique *versus* l'obtention d'un financement institutionnel, interinstitutionnel ou national ; une diffusion de l'innovation inexistante ou limitée du fait de sa trop grande spécificité disciplinaire *versus* une diffusion large via la réalisation de dispositif générique, etc.

Partant de ces constats, notre symposium a comme objectif de discuter de ces tensions et de les porter au regard des différents formats d'innovation, en illustrant notre propos à partir de cinq dispositifs institutionnels de soutien à l'innovation pédagogique mis en place dans des universités belges, françaises, québécoises et suisses. Chacun de ces dispositifs est dans une phase de vie particulière avec plus ou moins de recul et d'expérience en fonction du nombre d'itérations effectuées.

Ainsi, la première communication présentera les effets d'un dispositif de soutien à l'innovation pédagogique individuelle et guidée sur la diffusion des innovations au sein de l'institution. Elle se base sur un dispositif intermédiaire aidant l'innovation à émerger, soit entre une approche qui la laisse émerger à la base et une approche la faisant émerger depuis le haut. Au travers d'une analyse des dossiers déposée, d'une enquête et des entrevue, cette communication tentera de déterminer l'impact des projets dans cette approche intermédiaire.
La deuxième communication présentera une forme d'innovation dirigée dans laquelle la stratégie institutionnelle favorise le maillage avec les collectivités locales. Cette dernière est fortement alignée sur les volontés politiques des acteurs locaux et nationaux qui s'appuient sur un management institutionnel où les parties prenantes sont incluses. Ici le dispositif de soutien à l'innovation utilise également les parties prenantes externes de l'université. Une première évaluation de ce dispositif sera proposée en se basant sur les données récoltés (questionnaires, focus groupe et entretiens individuels).
La troisième communication visera à évaluer l'impact d'un dispositif de soutien à l'innovation individuelle sur l'évolution des pratiques pédagogiques et d'apprentissage au sein de l'institution. Les projets soutenus sont évalués afin de déterminer la diffusion des connaissances et des pratiques pédagogiques. Cette évaluation permettant de proposer un processus optimal de cette diffusion auprès de la communauté.
La quatrième communication présentera un premier retour sur la mise en place d'un dispositif de soutien à l'innovation guidée à un niveau interinstitutionnel. Il est le fruit d'une convention entre six hautes écoles (ingénierie, gestion, santé, travail social, arts visuels et pédagogie). Le soutien à l'innovation pédagogique est accordé uniquement à des projets regroupant au moins deux institutions distinctes. Un premier retour sera proposé sur les actions de soutien à l'innovation pédagogique de ces trois premières années de ce dispositif à l'aide des productions effectuées.
Enfin, la cinquième communication visera à prendre du recul sur les dispositifs d'innovation pédagogique et à questionner la valorisation des innovations produites. Profitant d'une expérience longue de soutien à l'innovation pédagogique se questionnera sur le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur à l'aide de ce type de dispositif.
Ce symposium se terminera par une discussion visant à produire un cadre conceptuel permettant de repenser les dispositifs d'innovation. Nous nous baserons sur la prise en compte les différentes expériences rapportées, de leur développement institutionnel et des tensions qui auront émergé durant les présentations pour faire émerger ce cadre.

Bibliographie

Béchard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : Une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(2), 257-281.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: Belgium.

Hannan, A., English, S. & Silver, H. (1999) Why innovate? Some preliminary findings from a research project on 'innovations in teaching and learning in higher education's, S*tudies in Higher Education, 24*(3), 279-289, doi:10.1080/03075079912331379895

Mots clés : innovation pédagogique, cadre conceptuel

#1 Communication

Les effets d'un fonds d'innovation pédagogique : entre approche *top down* et approche *bottom up*

Eric Uyttebrouck - Centre d'appui pédagogique - Université libre de Bruxelles
Université Libre de Bruxelles, Centre d'appui pédagogique, Eric.Uyttebrouck@ulb.be

Résumé :

Dans un contexte d'économie de la connaissance, et sous l'influence d'une série de facteurs tant internes qu'externes, le concept d'innovation a fait son apparition dans la littérature sur l'enseignement supérieur (Béchard, 2001 ; Bédard & Béchard, 2009). Selon Béchard et Pelletier (2001, cités par Béchard et Pelletier, 2002), « L'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs (p. 133). ». Pour stimuler l'innovation en enseignement, de nombreuses universités ont mis en place des fonds d'innovation pédagogique (Lameul, Daele & Charlier, 2016). L'intention est de susciter des innovations qui, dans l'idéal, deviendront pérennes et se propageront au-delà de leur cercle initial. L'objectif sous-jacent, explicite ou non, est donc bien, au-delà du financement ponctuel, de faire naître des changements durables dans l'organisation. Dans le domaine de la gestion, Nohria et Beer (2000) identifient deux théories du changement, qu'ils appellent « théorie E » et « théorie O ». La première vise essentiellement la création de valeur économique, est une approche « top down », fondée sur la planification et prenant appui sur la ligne hiérarchique. La seconde privilégie le travail sur la culture et les individus, dans une logique « bottom up » où ce qui émerge n'est pas forcément connu a priori. Selon ces auteurs, l'implantation d'un changement durable implique l'adoption simultanée des deux modèles, sans pour autant se voiler la face sur les tensions entre les deux. Dans le domaine de l'enseignement, Taylor (2009) emprunte à Greenhalgh et al. (2004) la distinction entre trois approches de l'innovation : « laissons-la émerger » (bottom up), « faisons-la émerger » (top down) et « aidons-la à émerger » (intermédiaire) ; selon Taylor, seule cette dernière approche est appropriée à la culture universitaire. Les fonds d'appui pédagogique offrent, parmi les

différentes formes de soutien à l'innovation, l'avantage de combiner une approche top down (définition de priorités, mise à disposition d'une masse financière, offre de support aux porteurs de projets, etc.) et une approche bottom up (émergence d'idées et d'initiatives issues du terrain, large autonomie des acteurs après obtention des financements). On peut donc, a priori, faire l'hypothèse que de telles initiatives maximisent les chances d'obtenir des changements durables. Dans cette contribution, nous tenterons d'ajouter une pièce à la littérature consacrée aux fonds d'initiative pédagogique et leurs effets (par exemple Curchod, 2013 ; Frenay & Paul, 2004) en analysant les projets d'innovation financés par le Fonds d'Encouragement à l'Enseignement de l'Université libre de Bruxelles, pendant 5 années (de 2012 à 2017). Par l'intermédiaire d'une triangulation de méthodes (examen des dossiers, enquête et entrevues), nous tenterons en particulier de déterminer le devenir et l'impact perçu des projets financés, pour déterminer si l'approche intermédiaire tient effectivement ses promesses.

Bibliographie

Béchard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : Une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(2), 257-281.

Béchard, J.P., & Pelletier, P. (2002). *Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur : à la recherche d'un cadre théorique*. Cahier de recherche OIPG no 2002-002.

Bédard, D., et Béchard, J. P. (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.

Curchod, G. (2013). *Rapport d'évaluation des projets FIP*. Rapport interne. Lausanne : Université de Lausanne.

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., et Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: systematic review and recommendations. *Milbank Quaterly, 82*(4), 581-629.

Frenay, M., et Paul, C. (2004). *Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ?* UCL, Grisef - Les cahiers de recherche en éducation et formation, n°33.

Lameul, G., Daele, A., et Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. Dans A. Daele & E. Sylvestre (Eds.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 57-74). Bruxelles : De Boeck.

Nohria, N., & Beer, M. (2000). Cracking the Code of Change. *Harvard Business Review*, Mai-Juin, 133-141.

Taylor, L. (2009). Diffusion de l'innovation : partager l'innovation au sein et entre les communautés de pratique. Dans D. Bédard & J. P. Béchard (dir.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 213-228). Paris : Presses Universitaires de France.

Tirtiaux, J., Romainville, M. (2015). Quelles logiques d'innovation des enseignants universitaires développent-ils en réponse à un appel institutionnel à projets ? Actes du *VIIIe colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Brest, 17-19 juin.

Mots clés : fonds d'initiative pédagogique, stratégie institutionnelle

#2 Communication

Faciliter les initiatives pédagogiques pour animer un territoire et mailler des compétences d'intervention en formation d'adultes dans l'enseignement supérieur

Arnold Magdelaine, Sylvie Pires Da Rocha
Nantes université, Nantes, France, prénom.nom@univ-nantes.fr

Résumé :
Une des orientations politiques et stratégiques de l'Université de Nantes est de permettre à ses acteurs (personnels d'enseignement et de recherche, administratifs et techniques, étudiants) de contribuer au développement d'un écosystème pédagogique interdisciplinaire, multi-sites géographiques, solidaire et attractif. Il a donc fallu rendre acceptable a priori (Terrade et al., 2009) l'agencement durable d'actions de soutien au développement d'initiatives pédagogiques par : la consolidation d'une communauté d'enseignants chercheurs « référents et correspondants pédagogique » en 2013 ; la création du Centre de développement pédagogique et de son offre de service d'accompagnement au développement professionnel en 2017 ; la création d'un réseau de collaborateurs pédagogiques de proximité également en 2017 ; la mise en œuvre de plusieurs fonds financier pour soutenir une grande variété de projets depuis 2018 sous forme d'appel à projets ; la visualisation des initiatives pédagogiques existantes sur les campus grâce une plateforme web contributive en 2019 ; l'impulsion de nouvelles initiatives par la médiation de la recherche avec la mise en place de chaire académique pour le développement pédagogique en 2019.
Aujourd'hui, cet écosystème d'incitation au développement pédagogique (Frenay, 2010) bénéficie également du soutien des collectivités territoriales pour contribuer au « maillage de compétences pluridisciplinaires détenues par des acteurs locaux de culture et donc de codes différents » (Bertacchini, 2006, p.3). Il devient un accélérateur local de mise en réseau d'acteurs et de partage de compétences individuelles et collectives qui peut participer à son attractivité. Cependant, on peut s'interroger sur la durabilité, fiabilité, viabilité des financements adossés à des politiques publiques spécifiques. Aussi, pour anticiper une interopérabilité durable (Deniaud et al., 2011), il est nécessaire à la fois d'aligner en inter-établissements les politiques et les organisations de gestion et de management des ressources humaines en se portant garant que l'écosystème d'incitation crée les conditions favorables « à

prévoir les affectations du personnel en fonction des aspirations individuelles et des besoins de l'établissement » (Jardillier, 1972, p.34). Il est également utile dans notre contexte que sa soutenabilité soit le reflet de nouveaux modèles coopératifs de l'action publique dans l'enseignement supérieur dont « la spatialisation actuelle influe sur les modalités de structuration et d'exercice » (Thoenig, J-C et Duran, P., 1996, p.583). Cette communication s'appuiera donc sur les résultats d'évaluation (questionnaires à chaud, focus groupe, entretiens individuels) pour exposer un retour d'expériences (concepts, outils, méthodes utilisés) sur la co-conception d'un processus d'incitation intra-individuelle, interpersonnelle, organisationnelle et politique au développement pédagogique pour mailler et animer les compétences d'intervention en formation d'adultes sur le territoire.

Mots clés : incitation instituante, animation territoriale

Bibliographie

Bertacchini, Y., (2006). *De l'intelligence territoriale : théorie, posture, hypothèses, définition.* Actes du Ve colloque Tic & Territoire : Quels développements ? Université de Franche Comté, Besançon, 9-10 juin.

Deniaud et al., (2011). Interopérabilité des organisations, application pour une mobilité multimodale. En ligne, http://www.simagi.polymtl.ca/cigi2011/

Frenay, M. et al. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue Française de Pédagogie, 172*(3), 73-76.

Jardillier, P., (1972). *La gestion prévisionnelle du personnel*. Paris : Presse universitaire de France.

Terrade, F., Pasquier, H., Reerinck-Boulanger, J., Guingouain, G. & Somat, A. (2009). L'acceptabilité sociale : la prise en compte des déterminants sociaux dans l'analyse de l'acceptabilité des systèmes technologiques. *Le travail humain, 72*(4), 383-395. doi:10.3917/th.724.0383.

Thoenig J-C., Duran P. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique, 46*(4), 580-623.

#3 Communication

Repenser un dispositif de soutien à l'innovation pédagogique afin d'augmenter son impact sur les pratiques pédagogiques et sur l'apprentissage

Emmanuel Sylvestre et Jean-François Van de Poël
Université de Lausanne, Lausanne, Suisse, prénom.nom@unil.ch

Résumé :
Depuis 2008, l'Université de Lausanne soutient l'innovation pédagogique via un Fonds d'Innovation Pédagogique (FIP). L'objectif principal du FIP est de soutenir des enseignants désireux d'intégrer de nouvelles approches pédagogiques dans leurs enseignements. Un premier bilan, réalisé après 5 ans de fonctionnement, a démontré la pertinence du FIP concernant l'impact des projets soutenus au regard de la stratégie institutionnelle. Il a donc été pérennisé et reconduit en 2016 par la nouvelle Direction. A l'heure actuelle, un nouveau bilan s'avère nécessaire du fait de la mise en oeuvre d'une nouvelle stratégie institutionnelle et d'un constat relevant certaines tensions au niveau du dispositif. A partir de ce contexte, comment repenser le dispositif de soutien pédagogique afin d'augmenter son impact sur les pratiques pédagogiques des enseignants et sur l'apprentissage des étudiants ? Cette problématique, entraîne un questionnement plus large portant sur : l'évaluation de l'impact des innovations pédagogiques (Brunet, 2015 ; Lameul, Daele et Charlier, 2016 ; Potvin, Power et Ronchi, 2014); les stratégies à adopter pour poursuivre l'évolution du soutien à l'innovation pédagogique en lien avec les demandes institutionnelles, nationales ou supra-nationales (Beetham et Sharpe, 2019; Layne et Lake, 2015); l'opérationnalisation d'une pratique de gestion des nouvelles connaissances produites pour les transmettre à l'ensemble de la communauté universitaire (Serenko et Dumay, 2015 ; Mumford et Gold, 2006 ; Allee, 1997). Dans ce cadre, nous avons développé, testé et utilisé une grille permettant d'analyser l'impact des projets soutenus par le FIP sur les performances individuelles et collectives telles que décrites par Brunet (2015) et reposant, entre autres, sur des critères identifiés à partir des travaux de Lameul et al. (2016) et Potvin et al. (2014). Les résultats de cette analyse a permis, d'une part, de mettre en évidence la pertinence du soutien actuellement apporté et son adéquation à la stratégie institutionnelle. D'identifier, d'autre part, les adaptations à mettre en oeuvre pour maximiser l'impact des innovations produites du niveau micro (l'enseignement)

au niveau macro (l'institution). Enfin cette analyse a permis de déterminer le processus optimal pour la diffusion des connaissances et des pratiques pédagogiques produites à destination de la communauté universitaire.

Bibliographie

Allee, V. (1997). *The Knowledge Evolution: Expanding Organizational Intelligence*. Newton: Butterworth-Heinemann

Beetham, H., & Sharpe, R. (2019). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design*. New York: Routledge.

Brunet, F. (2015). *L'innovation en santé. Réfléchir et agir.* Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Lameul, G., Daele, A., & Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. In A. Daele & E. Sylvestre (Eds.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 57-74). Bruxelles : De Boeck.

Layne, P. C., & Lake, P. (Eds.). (2015). Global innovation of teaching and learning in higher education: Transgressing boundaries. *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, Vol. 11*. London: Springer.

Mumford, A., & Gold, J. (2004). *Management Development. Strategies for Action*. London: CIPD.

Potvin, C., Power, T.M., & Ronchi, A. (2014). *La formation en ligne : les conseillers et ingénieurs pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Serenko, A., & Dumay, J. (2015). Citation classics published in knowledge management journals. Part I: articles and their characteristics. *Journal of Knowledge management, 19*(2), 401-431.

Mots clés : innovation pédagogique, impact

#4 Communication

Soutien au développement des savoirs - enseigner et apprendre au XXI siècle" première analyse d'un programme de soutien à l'innovation pédagogique

Barras Hervé[1], Natalie Sarrasin[2], Dayer Etienne[2]
Haute Ecole Pédagogique du Valais, Saint-Maurice, Suisse, prénom.nom@hepvs.ch
HES-SO Valais/Wallis, Sion, Suisse, prénom.nom@hevs.ch

Résumé :
L'objectif de cette communication est de décrire la démarche innovante de soutien à l'enseignement développée conjointement par la HES-SO Valais-Wallis et la HEP Valais. Nous avons constaté dans notre contexte que l'innovation n'est pas toujours diffusée et peine à être appropriée par d'autres enseignants. De plus, les personnes qui s'engagent sur cette voie s'exposent à des résistances internes (Béchard, 2001, p. 274 ; Lison, Bédard, Beaucher, et Trudelle, 2014). Dans notre contexte institutionnel, la fonction de conseiller pédagogique (CP) existe. Elle est caractérisée par des décharges horaires données à un enseignant. Le besoin de travailler en réseau s'est donc rapidement fait sentir. Nous nous sommes inspirés du réseau romand de conseil, formation et évaluation (Rege Colet, 2008) afin de constituer un groupe informel. Ce dernier a pu se constituer sous l'impulsion des directions de la HES-SO Valais-Wallis et de la HEP Valais qui ont signé une convention de collaboration. De plus, en janvier 2019, la Direction Générale de la HES-SO Valais-Wallis valide et accorde un soutien financier à un projet stratégique en enseignement supérieur : "Soutien au développement des savoirs - enseigner et apprendre au XXIe siècle". L'innovation dans ce projet réside dans un financement dédié au soutien de l'enseignement auprès des enseignants ; le partenariat entre six hautes écoles : santé, ingénierie, travail social, économie, art et pédagogie ; l'autonomie du groupe de CP dans la gestion du fond. Les objectifs sont de soutenir l'innovation dans l'enseignement supérieur, de favoriser sa diffusion, de collaborer entre les différentes écoles. Plusieurs actions de soutien à l'enseignement sont proposées : cycle de conférence commun entre les institutions, mutualisation des ressources et soutien aux projets pédagogiques interinstitutionnels grâce à des chèques-projets. Cette activité s'est encore étoffée lors du basculement numérique du printemps 2020 (Barras, 2020 ; Barras et Dayer, 2020 ; Dayer,

Barras, Sarrasin, Gollut et Segura, 2020). Dans cette communication, nous exposerons les objectifs et les particularités de nos actions ainsi que les premiers résultats après trois années de fonctionnement. Une première évaluation sera effectuée en regard de nos intentions et des productions. Finalement, nous discuterons le modèle mis en place dans ce programme stratégique.

Bibliographie

Barras, H. (2020). Evaluer dans l'urgence : En repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, Numéro Hors-Série, 17‑ 24.

Barras, H., & Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, Numéro Hors-Série, 25‑ 33.

Béchard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : Une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(2), 257-281. doi.org/10.7202/009933ar

Barras, H. (2020). Evaluer dans l'urgence : En repensant sa planification à l'aide des principes issus de la gestion de crises. Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, Numéro Hors-Série, 17‑ 24.

Barras, H., & Dayer, E. (2020). L'évaluation formative comme soutien aux étudiants lors d'un basculement en urgence dans un enseignement à distance. Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, Numéro Hors-Série, 25‑ 33.

Dayer, E., Barras, H., Sarrasin, N., Gollut, S., & Segura, J.-M. (2020). Soutien pédagogique en temps de pandémie : Partage d'expériences autour des actions menées par les conseillers pédagogiques de la HES-SO Valais-Wallis et de la HEP Valais. Communication présentée au 4e colloque AUPTIC, Le numérique au service du pédagogique, Louvain, Belgique.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *30*(1). Repéré à http://journals.openedition.org/ripes/771

Rege Colet, N. (2008). D'une communauté de praticiens à un programme de recherche. Réflexions sur le développement de la pédagogie universitaire en Suisse romande. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 623. doi.org/10.7202/029511ar

Mots clés : soutien à l'enseignement, diffusion de l'innovation

#5 Communication

Les fonds d'innovation pédagogique : de l'objet d'enseignement à l'objet de recherche

Christelle Lison

Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, christelle.lison@USherbrooke.ca

Résumé :

Alors que l'enseignement supérieur vit une intense période de changements, de nombreux établissements misent sur le développement professionnel pédagogique des enseignants pour y répondre (Lison et Paquelin, 2019). Celui-ci peut prendre une diversité de format et mobiliser différemment les acteurs institutionnels. Parmi les actions valorisées, l'innovation pédagogique voire curriculaire (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014) arrive souvent en tête de liste. Afin de soutenir ce type de démarche, de nombreuses institutions, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, ont mis en place ce qu'il est commun d'appeler des fonds d'innovation pédagogique (Lameul, Daele et Charlier, 2016). Ainsi, les enseignants ou les équipes sont invités à déposer des projets pour transformer leurs pratiques, voire leur milieu d'intervention. Depuis 1991, l'Université de Sherbrooke a mis en place un programme de soutien au développement de la pédagogie universitaire. Au fil des années, et sous différents vocables, c'est ainsi près de 500 projets qui ont été financés. Si nous pouvons souligner cette initiative institutionnelle, elle soulève aujourd'hui, près de 30 ans plus tard, des questions. Y a-t-il une évolution dans les projets déposés? Comment s'inscrivent-ils dans une stratégie organisationnelle plus large? En quoi constituent-ils aujourd'hui des pratiques que l'on pourrait qualifier d'innovantes? Qui sont les acteurs mobilisés et qui accompagne ces acteurs? Comment ces projets sont-ils évalués et valorisés? Quelles sont les retombées de ces projets pour la communauté tant au niveau micro que macro? Comment la communauté, notamment étudiante, s'en saisit-elle? Comment la pérennisation de ces projets, tant du point de vue financier qu'humain, est-elle assurée? Ces initiatives financées font-elles, dans un deuxième temps, l'objet de recherche? Il nous semble que réfléchir à ces questions pourrait constituer une piste intéressante pour l'institution et les

acteurs engagés. À partir d'entrevues semi-dirigées auprès d'acteurs engagés dans les différents programmes de soutien au développement de la pédagogie universitaire et d'analyses d'artéfacts issus de projets financés, nous souhaitons asseoir la pertinence de ce type de fonds pour favoriser le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur tout en dégageant des pistes de réflexion pour améliorer le processus mis en place au sein de l'institution. Par ailleurs, à partir de ces éléments, nous pourrions déterminer des stratégies plus efficaces de diffusion et de pérennisation des résultats de ces innovations pédagogiques et de leurs retombées pour les différents acteurs de la communauté universitaire. Dans cette perspective, les fonds d'innovation pédagogique peuvent être vus comme des laboratoires d'innovation pédagogique dont les retombées individuelles et collectives peuvent être questionnées et valorisées par la publication scientifique, que ce soit dans une démarche de type Scholarship of Teaching and Learning (Bélisle, Lison et Bédard, 2016) ou encore dans une approche méthodologique de type design-based research ou recherche orientée par la conception (Design-Based Research Collective, 2003; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Il s'agit là, à notre avis, d'une voie encore peu empruntée par les institutions d'enseignement supérieur qui pourrait nourrir une discussion intéressante pour le symposium.

Bibliographie

Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement"* (p. 75-90). Bruxelles: De Boeck.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5-8.

Lameul, G., Daele, A. et Charlier, B. (2016). Accompagner l'innovation pédagogique. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur? Cadres de référence, outils d'analyse et de développement* (p. 57-74). Bruxelles: De Boeck.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de la dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *30*(1). https://ripes.revues.org/771

Lison, C. et Paquelin, D. (2019). La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (80), 61-70.

Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception: Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, *9*(2), 73-94.

Mots clés : innovation pédagogique ; recherche

Une agentivité organisationnelle pour une transformation durable ?

Maëlle Crosse

Université de Bordeaux Montaigne, Pessac, France, maelle.crosse@etu.u-bordeaux-montaigne.fr

Résumé

Face aux évolutions sociétales, l' « agir ensemble » dans l'enseignement supérieur représente un enjeu majeur pour une transformation durable des pratiques pédagogiques. Dans cette perspective, comment soutenir le développement d'une dynamique systémique pour une mise en sens collective de la transformation pédagogique ?

Nous proposons d'appréhender « l'agir ensemble » sous l'angle de l'agentivité (Bandura, 1986 ; Engeström, 2006). En contexte de changement organisationnel, l'agent devrait être considéré dans son rapport aux autres et à l'institution puisqu'il participe à une transformation de « systèmes d'activités ». Il conviendrait alors selon nous de repenser l'accompagnement à ces changements comme un soutien au développement d'une dynamique organisationnelle propice à un « agir ensemble » pour une transformation durable des pratiques pédagogiques.

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons mené une enquête anthropo-sociologique (Paillé et Mucchielli, 2012) au sein d'une université française engagée dans un projet institutionnel de transformation pédagogique. Nous avons notamment conduit une enquête auprès des enseignants de l'établissement et 34 entretiens semi-directifs auprès de certains d'entre eux ainsi qu'auprès de membres de la gouvernance. A partir de nos analyses, nous identifions des tensions qui peuvent freiner un agir ensemble. Il convient donc de les réguler pour favoriser le développement d'une dynamique systémique. Nous proposons alors des repères pour un accompagnement propice à la régulation de ces tensions.

L'accompagnement ne devrait ainsi plus être pensé uniquement de façon individuelle ou collective mais devrait selon nous être appréhendé comme une démarche tridimensionnelle devant viser le développement d'un pouvoir d'agir aux niveaux individuel, collectif et organisationnel, s'inscrivant lui-même dans une dynamique systémique co-régulée.

Abstract

Considering societal changes, « acting together » in higher education represents a major challenge for a sustainable transformation of pedagogical practices. Therefore, how can system dynamics be developed so that the transformation makes sense collectively? We suggest that the “acting together” be considered in terms of agentivity (Bandura, 1986; Engeström, 2006). In a context of organizational changes, the agent should be considered in his relationship with others and with the institution, as he takes part in the transformation of “activity systems”. The support in the development of organizational dynamics for an “acting together” should then be rethought for a sustainable pedagogical transformation.

As part of our PhD research, we conducted an anthropo-sociological survey (Paillé et Mucchielli, 2012) in a French university that is involved in an institutional project of pedagogical transformation. We conducted a survey with the teachers of the institution and semi-directive interviews with some of them and with governance members. Our analyses lead us to identify tensions in the acting together that need to be regulated to enable the development of system dynamics. We can thus propose benchmarks to accompany the regulation of these tensions.

Accompaniment should therefore not be thought just through an individual or a collective approach but through a three-dimensional approach that aims at developing a power to act at an individual, a collective and an organizational levels which means that accompaniment is itself considered in a co-regulated systemic approach.

Mots-clés

AE dans le champ de l’accompagnement, Tensions, Interaction individuels/institutionnels, praxéologie, recherche

1. Introduction

L’enseignement supérieur connaît, depuis plusieurs décennies, des évolutions majeures dans les publics étudiants qu’il accueille et dans les enjeux de la formation attendus par la société. Le paradigme d’enseignement « traditionnel » inscrit dans une approche magistro-centrée se trouve alors questionné. En outre, confrontées à des exigences d’excellence et de compétitivité, les institutions d’enseignement supérieur doivent démontrer leur capacité à conduire des projets de transformation pédagogique d’ampleur, qui dépassent le cadre des initiatives individuelles émanant du terrain et qui inscrivent les nouvelles pratiques dans une perspective durable. Face à de tels enjeux, comment soutenir le développement d’une

dynamique systémique pour une mise en sens collective de la transformation pédagogique ? Le concept d'agentivité peut selon nous être appréhendé d'un point de vue organisationnel pour repenser le soutien à un « agir ensemble ».

2. D'une agentivité individuelle à une agentivité organisationnelle

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1986), les sujets ne sont pas des organismes passifs déterminés par leurs environnements mais des agents proactifs qui co-construisent leurs actions dans l'interaction avec l'environnement. Les actions qu'ils mettent en œuvre participent en retour de leur propre transformation, à travers un processus itératif. Dans cette perspective agentive, la construction des pratiques enseignantes pourrait relever d'un processus de co-transformation qui s'opère dans l'interaction du sujet, du social et de l'environnement. Face aux évolutions sociétales qui bouleversent les pratiques d'enseignement-apprentissage, les enseignants cherchent à s'adapter, dans un besoin constant de retrouver une situation d'équilibre. Par exemple, ils vont chercher à développer davantage d'interactions en classe pour répondre à une problématique de diminution de la durée d'attention de leur public. Ils participent ainsi à transformer les pratiques d'apprentissage, ce qui peut contribuer en retour à une modification de leur propre rapport aux savoirs.

Dans le cadre de la transformation d'activités au sein d'une organisation, Engeström (2006) suggère de ne pas appréhender l'agent comme un individu singulier, mais de l'étudier dans ses modes de construction sociale et sa dépendance institutionnelle. Il convient, selon l'auteur, de développer une *interagentivité* pour dépasser les contradictions inhérentes à tout système d'activités. Pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, une contradiction possible pourrait émaner d'attentes au niveau macro de collaborations plus importantes pour innover alors que le système semble renforcer la compétition entre les acteurs. Le développement d'une telle *interagentivité* supposerait une intention organisationnelle d'apprentissage expansif (Engeström et Sannino, 2013), qui favorise une distanciation et une remise en question de l'activité existante au travers d'une démarche de recherche collective.

Au regard de ces travaux, nous faisons l'hypothèse qu'une transformation durable des pratiques d'enseignement-apprentissage dans le supérieur suppose de soutenir une agentivité organisationnelle au sein des établissements, c'est-à-dire une agentivité qui transcende l'agentivité individuelle et collective au service du développement d'un pouvoir d'agir organisationnel. Développer une telle agentivité constituerait selon nous un enjeu majeur pour

une révision des normes et des règles d'action, ainsi que des postures. En effet, les pratiques pédagogiques sont ancrées dans un territoire d'action qui s'inscrit dans un contexte organisationnel spécifique. Elles ne sont pas figées pour autant mais évoluent constamment au gré des adaptations mises en œuvre par les acteurs de terrain, dans un processus d'auto-régulation. Passer de l'adaptation à une transformation durable des pratiques suppose un déplacement du point d'ancrage dans un nouveau territoire d'action qui correspond à de nouvelles normes et règles. Or ce déplacement du point d'ancrage implique un mouvement de l'ensemble des composantes du système. Ce déplacement ne serait alors possible que si se développe un « agir ensemble » aux différents niveaux de l'organisation (micro, méso et macro). Ainsi, comment soutenir le développement d'une dynamique systémique de la transformation pédagogique pour favoriser un « agir ensemble » ?

3. Présentation du terrain et méthodologie

Notre étude s'inscrit dans une recherche doctorale qui avait pour objectif de saisir le processus de transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur, à partir de l'expérience qu'en font les enseignants. Le terrain est celui d'une université française engagée dans un Projet Investissement d'Avenir, d'une durée de dix ans, qui vise, à travers une transformation pédagogique d'ampleur, une plus grande réussite des étudiants et une meilleure insertion professionnelle.

Nous avons mené une enquête anthropo-sociologique (Paillé et Mucchielli, 2012) afin de comprendre le processus tel qu'il est vécu par les acteurs de terrain. Une telle approche suppose une multiplicité d'analyses auprès d'une pluralité d'individus. Pour cela, plusieurs méthodes de recueil de données ont été mises en œuvre :

- Une étude longitudinale a été menée entre 2018 et 2020, auprès de deux équipes engagées dans le développement de l'approche par compétences (APC) ;
- Un questionnaire a été soumis à l'ensemble des enseignants de l'établissement pour recueillir des données de cadrage ;
- 34 entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'enseignants-chercheurs et de membres de la gouvernance.

Nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative de l'enquête. Pour ce qui concerne les entretiens, nous avons réalisé un examen phénoménologique initial – qui consiste à faire abstraction de ses présupposés – avant de procéder à une analyse en mode écriture

(Paillé et Mucchielli, 2012). Les données recueillies auprès des équipes engagées dans le développement de l'APC sont venues nourrir de façon complémentaire nos analyses.

4. Résultats de l'analyse

L'analyse des données nous conduit à identifier des tensions intra-individuelles mais aussi des tensions entre les individus et le collectif, ainsi que des tensions entre les individus et l'organisation. Trois registres de tensions, bien qu'inhérents au processus de transformation des pratiques, peuvent venir freiner un agir ensemble s'ils ne sont pas pris en compte dans l'accompagnement des acteurs (enseignants, étudiants, gouvernances, personnels de soutien, etc.) au changement. Pour développer une dynamique systémique autour de la transformation pédagogique, et l'inscrire ainsi dans une perspective durable, l'enjeu consisterait à soutenir une convergence des trajectoires aux niveaux individuel, collectif et institutionnel pour une méta-régulation conjointe de ces tensions. Soutenir une agentivité organisationnelle favoriserait selon nous une telle convergence puisqu'elle reposerait sur la prise en compte des interactions entre les différentes composantes d'un système.

Nous proposons alors de repenser l'accompagnement à la transformation des pratiques d'enseignement-apprentissage, non plus seulement en termes d'accompagnement pédagogique mais en termes de soutien au développement d'une agentivité organisationnelle. A partir de nos analyses, nous considérons que l'accompagnement s'opèrerait à travers trois axes :

- Favoriser la projection dans de nouvelles pratiques autour de buts visibles, acceptables et accessibles. Il s'agirait par exemple de co-construire avec les acteurs une vision à long terme pour se donner un cap partagé ;
- Favoriser l'acceptation du changement au-delà de son acceptabilité à travers une sécurisation et un soutien à l'engagement. Cette sécurisation repose notamment sur le développement de communautés de pratiques propices à une distanciation et une réflexivité ;
- Anticiper une institutionnalisation du changement qui supposerait une légitimation des acteurs pour soutenir une convergence des trajectoires aux trois niveaux de l'organisation. Il s'agirait par exemple d'investir les acteurs engagés dans la transformation pédagogique d'un rôle de référents pour l'institution.

Pour chacun de ces axes, nous proposons des repères concrets pour favoriser le développement d'une agentivité organisationnelle.

5. Conclusion et perspectives

Pour soutenir une agentivité organisationnelle propice à une transformation durable des pratiques pédagogiques, il conviendrait d'appréhender l'accompagnement comme une démarche tridimensionnelle devant viser le développement d'un pouvoir d'agir aux trois niveaux de l'organisation pour une méta-régulation des tensions. Nous supposons ainsi que le développement de conditions favorables à la capacitation, en appui sur les principes d'une « organisation capacitante » (Véro & Zimmermann, 2018), participerait au soutien d'une agentivité organisationnelle et donc d'une dynamique systémique propice à un agir ensemble.

Appréhender la transformation pédagogique sous l'angle que nous proposons ici implique un changement de culture organisationnelle. Il s'agit notamment de développer la coopération entre les différents acteurs de l'enseignement supérieur pour une mise en sens collective du changement. La mise en place de démarches de recherche à visée coopérative (de type Design Based Research) ou d'apprentissage expansif réunissant une pluralité d'acteurs, pourrait selon nous contribuer à un tel changement culturel pour soutenir un agir ensemble dans les institutions d'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet : Vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand (dirs.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses* (p. 135-173). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0135

Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : Perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky, 1*(1), 4-19. https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01

Véro, J., & Zimmermann, B. (2018). À la recherche de l'organisation capacitante : Quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs, 47*(2), 131-150.

Proposition de projet de symposium pour l'AIPU 2022

Une approche intégrée de la réussite étudiante à l'université : Accompagner l'étudiant de l'enseignement supérieur au sein des pratiques enseignantes et du programme de cours

Mikaël De Clercq, Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve, Belgique. mikael.declercq@uclouvain.be
Cathy Perret, Université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon, France. Cathy.Perret@u-bourgogne.fr

Résumé court (451 mots)

La question de la réussite dans l'enseignement supérieur est au cœur des préoccupations politiques, sociales et scientifiques, et ce depuis de nombreuses années. En cause, des taux d'échec et d'abandon élevés dans de nombreux pays européens qui peinent à être infléchis malgré des changements politiques marqués par des évolutions dans l'offre de formation et la mise en avant de politiques d'aide à la réussite. Une des explications de cette difficulté à résorber un taux d'échec trop important peut se situer dans une conception, parfois trop externalisée de l'accompagnement à la réussite.

En effet, l'aide à la réussite est souvent cantonnée à la mise en place de dispositifs d'accompagnement non intégrés au programme de cours et visant uniquement à soutenir l'étudiant dans le développement de ses compétences académiques et disciplinaires. Cependant, plusieurs études récentes montrent qu'une piste prometteuse d'amélioration de l'accompagnement de l'étudiant se situerait dans l'intégration de la question de la réussite étudiante au sein même du programme de l'étudiant (Mouhib, 2018). L'aide à la réussite ne serait donc plus un ensemble d'actions isolées et externes, mais plutôt une composante primordiale de la conception même du programme de cours et des pratiques enseignantes.

Ce symposium a pour volonté de discuter plus avant cette conception de l'accompagnement de l'étudiant. Au travers des cinq présentations, le symposium mettra en relation différentes actions constituant autant de pistes de réflexion pour intégrer la question de la réussite étudiante au sein des programmes de cours.

Trois présentations discuteront l'efficacité de dispositifs d'accompagnement directement intégrés à l'horaire de l'étudiant. Bournaud et Pamphile présenteront la conception et l'analyse d'un dispositif obligatoire d'accompagnement dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées au contexte universitaire français. Huart et ses collègues discuteront en détail des effets d'une approche tridimensionnelle du mentorat mis en place auprès de neuf établissements de l'enseignement supérieur belge. Dejean et Carlier d'Odeigne discuteront à leur tour de deux dispositifs complémentaires construits en parallèle : l'un concernant le développement de l'autorégulation chez les étudiants et l'autre décrivant l'enrôlement et la formation des assistants dans ce dispositif.

Deux présentations adopteront une autre posture concernant l'approche intégrée de l'accompagnement à la réussite. Stevens et De Clercq présenteront les effets d'une pratique d'accompagnement à la réflexivité directement intégrée dans un cours. Leroy et ses collègues détailleront quant à eux la mise en place d'un cours, s'étalant sur trois ans, spécifiquement consacré à l'accompagnement de l'étudiant dans son métier d'étudiant et sa réflexion professionnelle. Cette dernière présentation se focalisera également sur la question de l'évaluation d'un cours avec de telles finalités.

L'ensemble des communications seront plus largement débattues avec l'audience nourri par l'apport spécifique de Cathy Perret de l'université de Bourgogne, chargée de mission « dispositifs d'aide à la réussite et à l'orientation en en licences qui sera notre discutante pour ce symposium. Ce débat permettra d'étendre

notre conception de l'accompagnement de l'étudiant et de proposer des pistes concrètes d'intégration de l'accompagnement de l'étudiant au sein de son programme de cours.

Mots clefs : Dispositif d'accompagnement, aide aux apprentissages, première année de l'enseignement supérieur, réussite universitaire, approche programme.

Abstract

Academic success in higher education is a long-standing problem at the centrum of politic, social and scientific concerns. The reason is a high and unchanging failure and dropout rate among the first-year students which does not seems to be solved by the support actions proposed by the institutions and the government. A potential line of explanation of the remaining difficulty to strongly support students in this transition could lied in an external conception of the place of support actions among the study programs.

Support for success is mainly conceived as external actions that are not integrated to student's study program and the mainly aimed at enhancing academic and content-related competences. Yet, several recent studies sustained that support actions would be much more effective if they are directly integrated to the study program or to the courses (Mouhib, 2018). Support for success would not solely be a sum of external and isolated actions but a paramount component to integrate to conception of the study program.

This symposium aims at developping this conception of support for success. Five presentations are discussing this question and are puting together different lines of thought that could enrich the discussion about student success among the first year in Higher Education.

More precisely, three presentations are focusing on actions more isolated but directly integrated into students' course schedule. Bournaud and Pamphile will present and analyse a mandatory workshop to support student in the development of effective learning strategies. Huart and colleagues will discuss the effects of a tridimensional approach of mentoring that was set up among sevent higher education institutions. Finally Dejean and d'Odeigne will talk about two complementary trainings. One aiming at developping student self-regulation and autonomy. A second aiming at engaging and training teaching-assistant to this action.

Two other presentations are bringing the question further. On the one hand, Stevens and De Clercq will present the effect of an action directly incorporated to a course. On the other hand, Leroy and colleagues will describe in details the creation of a three-year course that specifically aims at supporting student transition to higher education and future student transition to the labour market. This presentation will also focus on the question of the assessment of learning in such a course.

These presentations are going to be discussed with the public and with Cathy Perret from the université de Bourgogne in France who is our discussant for the symposium. This debate would provide opportunities to widened our conception of support for success and propose concrete track to integration support action to the study program.

Contextualisation

En Belgique francophone comme en France, la question de l'échec en 1ère année de l'enseignement supérieur représente un réel enjeu politique et scientifique. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur constitue une transition à la fois stimulante et difficile, compte tenu des multiples aspects nouveaux à gérer par l'étudiant. Un grand nombre d'étudiants n'arrive pas à surmonter les obstacles et échoue ou abandonne leur formation. Ce processus d'adaptation aux obstacles est décrit par Coulon (1997) comme l'apprentissage du « métier d'étudiant » en vue de la construction d'une socialisation universitaire définie par « le degré auquel l'étudiant s'adapte à son environnement d'études et répond aux attentes et aux exigences pédagogiques », tout en passant par la construction d'une sociabilité étudiante, ajoutant à l'affiliation intellectuelle une affiliation sociale. Ainsi, en Belgique et en France, le taux d'échec académique à la fin de la première année dans les formations supérieures non sélectives s'élève à environ 60%. Plus précisément, en Belgique francophone, 22% des étudiants abandonnent définitivement l'enseignement supérieur après la première année et 41% se réorientent ou redoublent dans la filière échouée (Brunet, Dujardin, Louis, O'Dorchai, & Dehon, 2021). En France, 27% des étudiants de licence abandonnent et 29% redoublent leur première année (Razafindratsima & Bonnevialle, 2019).

Pour pallier ce problème, de nombreuses interventions de soutien à la réussite ont vu le jour. Plusieurs auteurs décrivent ces interventions. Lors de sa méta-analyse, Robbins et ses collègues (2009) ont proposé une répartition des dispositifs de soutien en quatre catégories :

1. Les dispositifs de **développement de compétences académiques** composés essentiellement d'actions ponctuelles visant à développer une compétence ou connaissance qui permettra à l'étudiant de mieux performer à l'université (ex. : ateliers méthodologiques, tests blancs, ateliers d'analyse de la session d'examen…).
2. Les dispositifs axés sur la **gestion de soi** composés d'actions ponctuelles visant à développer la gestion émotionnelle des études. On y retrouve les actions visant à permettre à l'étudiant de prendre confiance, de gérer les potentielles sources de stress et de trouver le sens de ses études.
3. Les dispositifs de **socialisation** permettant ponctuellement à l'étudiant de bien s'intégrer dans l'enseignement supérieur (ex. : ateliers d'accueil…)
4. Les dispositifs globaux centrés **sur le vécu de l'étudiant**. Cette catégorie rassemble un ensemble de dispositifs plus larges et accompagnant l'étudiant sur une plus longue période (ex. : blocus encadré).

D'autres auteurs ont amené davantage de précisions venant affiner cette conceptualisation en termes de visées et de formes d'accompagnement. Concernant les visées des pratiques, Perret (2014) souligne également la nécessité d'actions de préparation à la vie professionnelle, particulièrement importante dans des systèmes éducatifs ouverts tels que les systèmes belge et français. Bachy (2016) propose également de considérer le soutien au développement des compétences numériques qui ne se retrouve pas dans la catégorisation initiale. D'autres travaux récents montrent également l'importance d'identifier des pratiques de soutien plus organisationnelles (De Clercq, Van Meenen & Frenay, 2020).

Une autre critique pouvant être énoncée à propos de la catégorisation de Robbins et ses collègues (2009) est la forte externalisation de la question de la réussite étudiante à la question générale de la formation de ce dernier. En effet, le soutien à la réussite est présenté comme une activité connexe et indépendante de la formation disciplinaire du jeune apprenant. Cependant, plusieurs auteurs insistent sur l'importance d'intégrer la question de l'aide à la réussite dans la création pédagogique des programmes de cours. Perret (2014) en fait une catégorie spécifique d'actions sous le terme de modalités pédagogiques rénovées. Ces propos sont

soutenus par de récentes recherches qui insistent sur l'importance des pratiques enseignantes dans la réussite de l'étudiant et sur l'importance de les considérer comme un réel levier de soutien au même titre que d'autres dispositifs indépendants de propédeutique ou d'orientation (De Clercq, Salmon, Jacquemart & Bachy, à paraître ; Mouhib, 2018 ; Pariat et Lafont, 2018). C'est également la conclusion tirée du rapport rédigé par la Fédération des étudiants Francophones qui insiste particulièrement sur l'importance de considérer la transformation des pratiques enseignantes comme un levier de choix pour favoriser un meilleur soutien de la réussite étudiante (FEF, 2021).

Objectif de la communication

Ainsi, une réelle réflexion sur l'intégration des pratiques d'accompagnement de la réussite au sein des programmes émerge de la littérature. Sur le terrain, de nombreuses initiatives vont dans ce sens. Ce symposium vise à en illustrer cinq et à ouvrir la question de recherche suivante : quelle est la réelle plus-value à intégrer l'accompagnement de l'étudiant directement au sein des programmes de cours ?

Pour ouvrir le débat et fournir des premières pistes de réponses, nos cinq présentations aborderont la question de l'intégration de l'aide à la réussite selon différents angles d'approche complémentaires issus de France et de Belgique Francophone.

Descriptifs des présentations

Une première étude de Bournaud et Pamphile de l'université Paris-Saclay en France abordera la conception et l'analyse d'un dispositif d'accompagnement dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées au contexte d'études universitaires. Ce dispositif obligatoire constitué de plusieurs ateliers permet de traiter différentes thématiques : quelles différences entre étudier au lycée et étudier à l'IUT ? Quel est l'impact des émotions sur la prise de décision ? Comment gérer son temps ? Quels liens entre les apprentissages et la mémoire ? Comment être efficace pour préparer une évaluation ? Comment analyser ses performances à des contrôles ? Le travail sur ces thématiques vise à amener les étudiants à adopter une posture réflexive sur leurs stratégies d'apprentissage à travers des échanges avec leurs pairs et à s'approprier sur le long terme des stratégies d'apprentissage efficaces dans le contexte universitaire. Pour ce faire, les stratégies d'apprentissage doivent être articulées avec les activités d'enseignement afin de mobiliser les étudiants tout au long de leur formation. L'engagement de l'ensemble des enseignants dans la démarche et l'intégration de l'accompagnement comme partie intégrante de la formation sont donc indispensables.

Une deuxième étude d'Huart et ses collègues, représentant le pôle Liège Luxembourg[1] de Belgique, discutera en détail des effets d'une approche tridimensionnelle du mentorat mise en place auprès de sept établissements de l'enseignement supérieur belge. En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, les institutions d'enseignement supérieur sont rassemblées géographiquement en Pôles académiques, ce qui permet de mener des actions et réflexions collectives de soutien de l'étudiant. C'est une de ces actions, nommées POLLEM, qui sera présentée. Cette action est un programme de mentorat par les enseignants destiné à accompagner les étudiants en considérant ceux-ci dans leurs dimensions académique, professionnelle et personnelle. Recourant à une démarche quantitative, la présente étude évalue le programme en termes d'appréciation par les étudiants, mais également en examinant les effets sur leur bien-être, leur réussite et leur persévérance.

[1] Structure spécifique à la Belgique francophone qui rassemble géographiquement un ensemble d'établissements de l'enseignement supérieur : Universités et hautes écoles.

Une troisième étude de Dejean et Carlier d'Odeigne, issue de l'Université Saint-Louis-Bruxelles en Belgique, analysera deux actions complémentaires : l'une concernant le développement de l'autorégulation chez les étudiants et l'autre décrivant l'enrôlement et la formation des assistants dans ce dispositif. Le but de cette étude est de présenter et d'analyser les effets d'une recherche-action-formation qui a pour objectif de former les assistants d'un cours de premier Bachelier afin qu'ils puissent mettre en œuvre des activités pédagogiques au sein de leurs enseignements qui visent à soutenir les étudiants dans le développement de leur autonomie grâce à des stratégies d'autorégulation de leurs apprentissages. En filigrane de ce projet, plusieurs questions ont été posées : comment convaincre les assistants de mettre en place ce type de dispositifs de soutien à la réussite dans leurs travaux pratiques ? Quelles difficultés rapportent-ils dans cette mise en œuvre ? Quelles conditions institutionnelles et organisationnelles ont permis l'enrôlement des assistants dans ce projet recherche-action-formation ?

Une quatrième étude de Stevens et De Clercq, respectivement de la Haute École Charlemagne à Liège et de l'Académie de Recherche de l'Enseignement Supérieur à Bruxelles en Belgique, décrira l'évaluation d'un dispositif de soutien à l'apprentissage réflexif directement intégré dans un cours de première année en formation de futurs instituteurs préscolaires. Un décret fixant les finalités et les objectifs de la formation initiale des enseignants a modifié les compétences à nécessaire à acquérir en renforçant la nécessité du développement d'une posture réflexive. Afin d'accompagner les étudiants dans le développement de cette posture, dispositif de soutien a été mis en œuvre sous la forme d'un écosystème d'apprentissage rassemblant un grand nombre d'outils technologiques et pédagogiques hybrides. Une évaluation quantitative a été menée afin d'évaluer les effets de ce dispositif de soutien sur différents niveaux d'apprentissage qui sera développé dans la présentation de l'étude.

Une cinquième étude menée par Leroy et ses collègues de l'université catholique de Louvain en Belgique analyse un cours de trois années mis en place explicitement pour soutenir l'étudiant dans son adaptation au monde universitaire et à sa préparation à intégrer le monde du travail. Ce cours intitulé projet de formation a déjà été largement évalué par le passé montrant ses effets positifs sur l'étudiant. La présente étude se consacre avant sur la question de l'évaluation des apprentissages réalisés par l'étudiant. En tant qu'activité d'enseignement créditée par des ECTS, une évaluation sommative des acquis de l'étudiant est donc requise. Cependant, comment proposer une évaluation qui s'aligne avec les acquis d'apprentissage visés en termes de construction du projet professionnel et de développement de son métier d'étudiant ? Pour proposer une telle évaluation, l'équipe pédagogique s'est tournée vers un format de présentation orale individuelle appelée : « Mon projet en 180 secondes ».

Discussion

Ces cinq études combinées constituent un terreau fertile afin de planter de nouvelles graines de réflexion concernant l'accompagnement à la réussite. Plus précisément, un débat permettra d'étendre notre conception parfois trop externalisée de l'accompagnement de l'étudiant et proposera des pistes d'application concrètes pour implémenter de nouvelles actions de soutien des étudiants directement au sein des programmes de cours. Afin d'animer cette riche réflexion, notre discutant Cathy Perret de l'université de Bourgogne en France présentera une réflexion concernant l'intégration de la question de l'accompagnement au sein des programmes et des cours en se nourrissant des pistes proposées.

Références

Brunet, S., Dujardin, C., Louis, V., O'Dorchai, S., & Dehon, C. (2021). Les réformes de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques Régionales, IWEPS, 11*, 1-90.

De Clercq, M., Van Meenen, F., & Frenay, M. (2020). Les écueils de la transition universitaire : validation française du questionnaire des obstacles académiques (QoA). *e-JIREF, 6*(2), 73-106.

Mouhib, L. (2018). *Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur.* Rapport de recherche. Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES). Fédération Wallonie-Bruxelles.

Perret, C. (2014). Retour d'expérience d'une première évaluation du Plan Réussite en Licence à l'Université de Bourgogne: les leçons d'un difficile recueil des points de vue enseignants et étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 30*(30 (2)), 1-17.

Razafindratsima, N., & Bonnevialle, L. (2019). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2018, Note Flash du SIES, n°26, décembre 2019.

Présentation 1 : Un dispositif d'accompagnement des primo-entrants intégré à la formation

Isabelle Bournaud, IUT de Sceaux et Groupe Didasco UR EST, UFR Sciences, Université Paris-Saclay, France. isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr

Patrick Pamphile, IUT de Sceaux et Laboratoire de Mathématiques d'Orsay, UMR 8628, Université Paris-Saclay, France. patrick.pamphile@u-psud.fr

Résumé court (416 mots)

En 2017, nous avons réalisé une enquête sur les stratégies d'apprentissage auprès d'étudiants de première année d'un des deux départements de DUT GEA de l'IUT de SCEAUX. En croisant les résultats de l'enquête avec les résultats académiques, il est apparu que les étudiants ne validant pas le semestre 1 étaient en échec dans tous les modules et avaient des stratégies d'apprentissage peu efficaces à l'université, à l'inverse des étudiants en grande réussite. Nous avons remplacé des heures de soutien disciplinaire en mathématiques et comptabilité par un dispositif d'accompagnement dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées au contexte universitaire, et ce pour l'ensemble des primo-entrants, quelle que soit leur série de baccalauréat. Ce dispositif obligatoire est constitué de plusieurs ateliers menés en groupe de TD sur différentes thématiques : quelles différences entre étudier au lycée et étudier à l'IUT ? Quel est l'impact des émotions sur la prise de décision ? Comment gérer son temps ? Quels liens entre les apprentissages et la mémoire ? Comment être efficace pour préparer une évaluation ? Comment analyser ses performances à des contrôles ?

L'objectif de ce dispositif est double. Il s'agit d'une part d'amener les étudiants à adopter une posture réflexive sur leurs stratégies d'apprentissage à travers des échanges avec leurs pairs sur les stratégies qu'ils utilisent et des apports théoriques sur l'efficacité ou non de celles-ci. D'autre part, il s'agit de faire en sorte que les étudiants s'approprient sur le long terme des stratégies d'apprentissage efficaces dans le contexte universitaire. Cela nécessite d'articuler les stratégies d'apprentissage avec les activités d'enseignement afin de mobiliser les étudiants tout au long de leur formation. L'engagement de l'ensemble des enseignants dans la démarche est pour cela indispensable, et par conséquent l'accompagnement doit être partie intégrante de la formation.

Nous avons par ailleurs réfléchi au choix de critères pertinents pour évaluer le dispositif afin de l'améliorer, et également de le valoriser auprès des futurs étudiants, de l'équipe pédagogique et de l'institution qui les finance. L'évaluation montre que le dispositif a permis de réduire de manière significative l'hétérogénéité entre les étudiants en termes de perception de maîtrise sur tous les thèmes abordés dans les ateliers et a permis d'autre part d'identifier des points d'amélioration.

Le profil des primo-entrants en DUT GEA ayant évolué cette année avec un taux de baccalauréat de série technologique plus important (de 32% à 45%), nous avons mené une enquête auprès des primo-entrants et sur la base des résultats nous avons prévu d'aborder la procrastination académique dans les séances du semestre 2.

Abstract

In 2017, we conducted a survey on learning strategies with first-year students from one of the two DUT GEA departments at the IUT de SCEAUX. By crossing the results of the survey with the academic results, it appeared that the students not validating the first semester were failing in all the courses and had learning strategies not very effective at the university, in contrast to the highly successful students. We substitute to the hours of subject-specific support in mathematics and accounting with a support program to help all newcomers regardless of their baccalaureate series, to adopt learning strategies adapted to university. This program consists of several sessions conducted in groups on different themes : what are the differences between studying in high school and studying at the IUT? What is the impact of emotions on decision making? How to

manage time? What are the links between learning and memory? How to be efficient in preparing an evaluation?And finally, how to analyze one's performance on tests?

The objective of this program is twofold. On the one hand, it is to bring the students to adopt a reflective posture on their learning strategies through exchanges with their peers on the strategies they use and theoretical contributions on the effectiveness or not of these strategies. On the other hand, it is a question of ensuring that students appropriate effective learning strategies in the university context over the long term. This requires linking learning strategies to teaching activities in order to engage students throughout their training. The involvement of all teachers in the process is therefore essential, and coaching must therefore be an integral part of the training.

We have also thought about the choice of relevant criteria to evaluate the program in order to improve it, and also to enhance its value for the future students, the teaching staff and the institution that finances them. The evaluation shows that the program has significantly reduced the heterogeneity between students in terms of their perception of mastery of all the topics covered in the training and has also allowed us to identify areas for improvement.

As the profile of the new entrants in the DUT GEA has evolved this year with a higher rate of technological baccalaureate (from 32% to 45%), we have conducted a survey among the newcomers and on the basis of the results we have already planned to address the issue of academic procrastination in the sessions of semester 2.

Mots clefs

Dispositif d'accompagnement, aide aux apprentissages, première année de l'enseignement supérieur, méthodes de travail

Texte complet (1998 mots)

Introduction

Ces dix dernières années de nombreux dispositifs d'accompagnement des primo-entrants ont été mis en place. Ils concernent aussi bien les prérequis disciplinaires que méthodologiques, ces derniers étant assez hétérogènes selon la série de baccalauréat préparée (générale ou technologique). Dans ce contexte, nous avons mis en place depuis 2017 un dispositif en 1ère année de DUT GEA[2] qui vise à réduire l'hétérogénéité entre pratiques d'études des primo-entrants et à lier leurs stratégies d'apprentissage aux activités d'enseignement afin de mobiliser ces étudiants sur le long terme.

Démarche d'élaboration

En 2017, nous nous sommes interrogés sur l'augmentation du taux d'échec et d'abandon en 1ère année de DUT GEA, malgré l'existence de soutiens disciplinaires adaptés à la série de baccalauréat des primo-entrants. Nous avons alors mené une enquête sur les pratiques d'études de cette population. En la croisant avec les résultats académiques des étudiants, nous avons constaté que les étudiants en réussite ou en échec au semestre 1 se distinguent aussi par leurs pratiques d'études : en particulier ceux en échec ne déclarent pas des stratégies d'apprentissage favorisant la réussite à l'université (pas de planification du travail, pas de travail régulier, attitude passive, pas d'auto-évaluation, pas consultation de leurs copies de contrôle…). Nous avons ainsi décidé de mettre en place un dispositif d'accompagnement des primo-entrants dans l'appropriation de stratégies d'apprentissages adaptées à l'université (Bournaud et Pamphile, 2018).

Public visé

En 2018 nous avons décidé de proposer ce dispositif à tous les primo-entrants, quelle que soit la série du baccalauréat obtenu. Ce choix a été guidé par les recherches qui montrent que les dispositifs d'accompagnement, lorsqu'ils sont facultatifs, touchent rarement les étudiants qui en auraient le plus besoin (Perret et Morlaix, 2015). Il est intéressant de noter que dans le cadre de la transformation du DUT en deux ans en BUT en trois ans, un nouveau module obligatoire intitulé « Aide aux apprentissages et à la réussite » a été mis en place, nous confortant ainsi dans notre choix initial.

Volume horaire

Le dispositif est constitué d'une série d'ateliers d'une durée de 1h30 menés en groupe de TD (une trentaine d'étudiants). En 2018 le volume horaire était de 5h par étudiant au semestre 1 : ces heures avaient été dégagées du soutien disciplinaire en mathématiques et en comptabilité. L'obtention au prix PEEPS 2018[3] d'un certificat d'excellence de la catégorie « Soutien à la pédagogie » a permis une reconnaissance de l'intérêt de ce dispositif pour les primo-entrants et ainsi de pérenniser son financement. Depuis la rentrée 2021, le volume horaire du module de BUT1 « Aide aux apprentissages et à la réussite » est de 20h par étudiant au semestre 1 et 20h au semestre 2. Le dispositif d'accompagnement, intitulé désormais « Outils Pour Etudier à l'Université » (OPEU[4]) et intégré à ce module bénéficie de 10h par étudiant et par semestre ; les autres heures étant consacrées à de l'accompagnement disciplinaire.

Thèmes abordés

[2] DUT GEA : Diplôme Universitaire de Technologie en Gestion des Entreprises et des Administrations

[3] Projet « SAFARE – S'adapter pour favoriser la réussite », Lauréat au Prix PEPS édition 2018 d'un certificat d'excellence de la catégorie « Soutien à la pédagogie »

[4] OPEU : Outils Pour Etudier à l'Université. Nous avons choisi cette dénomination avec d'autres collègues avec qui nous intervenons dans des enseignements de même type dans d'autres composantes de l'Université Paris-Saclay : le DU 3R (Réagir, Rebondir, Réussir) labellisé PAREO, et une UE du dispositif OUI-SI de l'UFR Sciences, dans lesquels la même dénomination est utilisée depuis cette rentrée.

Jusqu'en 2019, les thèmes abordés dans les ateliers étaient : quelles différences entre étudier au lycée et étudier à l'IUT ? Quel est l'impact des émotions sur la prise de décision ? Comment gérer son temps ? Quels liens entre les apprentissages et la mémoire ? Comment être efficace pour préparer une évaluation ? Et enfin comment analyser ses performances à un contrôle ?

Il existe deux promotions d'étudiants suivant le parcours de DUT GEA à l'IUT de SCEAUX. Durant les premières années, une seule des promotions a bénéficié des ateliers. Une analyse des résultats académiques a permis de montrer que le taux d'abandon était plus faible pour la promotion ayant bénéficié du dispositif que pour l'autre promotion. En revanche, les taux de réussite n'ont pas été significativement différents entre les deux promotions (Bournaud et Pamphile 2021). Toutefois, nous avons constaté que dans la promotion ayant bénéficié du dispositif, bien que tous les étudiants en aient bénéficié, ceux qui ne valident pas le semestre 1 conservent des stratégies d'apprentissage peu adaptées au contexte universitaire. Ce phénomène avait déjà été signalé par Romainville (2000) : « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? ».

Divers travaux mettent en évidence le rôle de la gestion des émotions dans la capacité à adapter ses prises de décisions et en particulier sur la procrastination et la réussite académique (Boekaerts, 2011). Ainsi, à la rentrée 2020, nous avons décidé d'ajouter au dispositif une séance sur la gestion des émotions.

Déroulement des séances

Une séance d'atelier se déroule selon le schéma suivant :

- un questionnement individuel sur le thème (via une question ou un questionnaire auquel l'étudiant répond individuellement) ;
- un temps d'échanges entre pairs, par « tablée » de 2,3 ou 4 étudiants ;
- une restitution en grand groupe avec une prise de parole de chaque tablée ;
- des apports de techniques, méthodes, outils, avec la justification de l'efficacité pour l'apprentissage de ces outils sur la base de résultats de recherche ;
- un temps de conclusion-bilan et les indications sur le travail à faire avant la séance suivante.

L'objectif principal des ateliers est d'amener les étudiants à adopter une posture réflexive sur leurs stratégies d'apprentissage à travers des échanges avec leurs pairs sur les stratégies qu'ils utilisent et des apports théoriques sur l'efficacité ou non de celles-ci.

Les séances de ce module OPEU sont assurées par des enseignants issus de différentes disciplines : mathématiques, gestion de projet et informatique, management et gestion des ressources humaines. Deux des enseignants mènent des recherches en sciences de l'éducation sur la réussite étudiante, et une autre dans le domaine des neurosciences ; cela permet de nourrir le contenu des séances d'apports théoriques de ces deux domaines.

Evaluation des apprentissages

Dans les premières années, l'évaluation des apprentissages n'était prise en compte que si elle ne pénalisait pas les résultats de l'étudiant. Depuis la rentrée 2021, le dispositif étant intégré au programme du BUT, l'évaluation des apprentissages est prise en compte dans les résultats de l'étudiant, au même titre que les autres modules.

Cette évaluation des apprentissages est basée sur une synthèse personnelle. Pour chaque atelier les étudiants sont amenés à s'interroger sur :

1. Quels sont pour moi les éléments importants de cette séance ?
2. Quels sont les éléments que je pense mettre en œuvre ce semestre et pourquoi ?
3. Ce que j'ai mis en place, pourquoi et comment ?

A l'instar du portfolio, l'objectif visé et que l'étudiant rassemble des traces des apprentissages faits tout au long des ateliers et des preuves de transfert dans leurs stratégies d'apprentissage.

Articulation avec les autres enseignements

Un des objectifs du dispositif est que les étudiants s'approprient sur le long terme des stratégies d'apprentissage efficaces dans le contexte universitaire. Cela nécessite de lier les stratégies d'apprentissage aux activités d'enseignement afin de mobiliser les étudiants tout au long de leur formation. Pour cela, l'engagement de l'ensemble des enseignants dans la démarche est indispensable, et par conséquent l'accompagnement doit être partie intégrante de la formation.

Dans ce but, nous avons organisé chaque année divers cafés de la pédagogie et une journée de la pédagogie à l'IUT de Sceaux, mélangeant retours d'expériences de pratiques pédagogiques enseignantes et apports théoriques en sciences de l'éducation et psychologie cognitive. Une petite équipe d'enseignants (de droit, économie, gestion, informatique et mathématiques) ont ainsi mis en œuvre ces pratiques dans leurs enseignements, ce qui été valorisé par le certificat d'excellence lors du prix PEPS 2018.

Au printemps 2020, le confinement a contraint les enseignants à faire de l'enseignement à distance (EAD), ce qui a poussé certains à s'interroger sur comment atteindre leurs objectifs avec l'EAD. En particulier comment accompagner les étudiants dans ce nouveau contexte. La mise en place d'activités sur la plateforme d'EAD (quizz et évaluation en ligne, dépôts de travaux individuels ou en équipe…) a permis d'offrir un feedback régulier aux étudiants dans beaucoup plus de matières. Les échanges au sein de l'équipe pédagogique sur le sujet, ainsi que les enquêtes faites auprès des étudiants, ont sensibilisé de nombreux enseignants aux résultats des travaux de recherche sur le rôle de l'accompagnement dans la réussite. Par conséquent, lors d'une reprise en présentiel à la rentrée 2021, certaines pratiques d'accompagnement (quizz et exercices en ligne, travaux à rendre régulièrement…) ont été maintenues.

Enfin, à la suite de l'atelier où sont abordés les différents types de connaissance et la construction d'une « fiche/synthèse de notes », les étudiants sont amenés à appliquer ce qui été travaillé dans l'atelier pour trois matières de leur formation (droit, comptabilité et mathématiques).

Ces différents éléments renforcent le lien entre les ateliers et les enseignements disciplinaires, favorisant ainsi le transfert par les étudiants du contenu des ateliers pour leurs apprentissages dans les enseignements disciplinaires.

Evaluation du dispositif

L'évaluation d'un dispositif a pour but de l'améliorer mais aussi de le valoriser auprès des futurs étudiants, de l'équipe pédagogique et de l'institution qui le finance. A l'aide d'une étude bibliographique sur l'évaluation des dispositifs de formation, nous avons sélectionné trois critères pour mesurer la qualité du dispositif : l'efficacité pédagogique, l'efficience et l'équité pédagogique. Ces critères sont évalués à partir d'indicateurs calculés sur la perception de maîtrise des thèmes travaillés dans les ateliers, rapportée par les étudiants (Bournaud et Pamphile, 2021)

Les résultats montrent qu'au niveau de l'équité pédagogique, les ateliers ont permis de réduire de manière significative l'hétérogénéité entre les étudiants en termes de perception de maîtrise sur tous les thèmes abordés. D'autre part, les résultats montrent que les ateliers sont globalement efficaces et efficients compte tenu des objectifs visés, et permettent d'identifier des points d'amélioration.

Perspectives

Au printemps 2021, nous avons exploré le lien entre intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des étudiants. Cette première étude a mis en évidence que les étudiants ayant un trait émotionnel élevé utilisent plus souvent des stratégies métacognitives (planification, contrôle) que ceux ayant un trait émotionnel faible (Bournaud et Pamphile, 2022). Nous avons prévu de poursuivre cette étude cette année.

Par ailleurs, en lien avec les émotions nous avons commencé à explorer la procrastination dans les études. Nous avons administré une enquête auprès des étudiants à leur arrivée à l'IUT en septembre 2021 et, au

regard de leurs réponses sur les questions liées à la procrastination[5] nous avons prévu au semestre 2 d'aborder ce thème dans les ateliers.

Enfin, le public des primo-entrants en DUT GEA ayant évolué cette année avec un taux de baccalauréat de série technologique plus important (de 32% à 45%), l'évaluation du dispositif donnera des indications sur des pistes d'évolution souhaitables pour la rentrée prochaine.

Références bibliographiques

Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance,* 5, 408-425.

Bournaud I. et Pamphile P. (2022), Une étude exploratoire sur le lien entre intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des primo-arrivants à l'université. *X1ème Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur QPES*, Janvier 2022, La Rochelle.

Bournaud, I. et Pamphile, P. (2021). Un dispositif d'accompagnement dans la transition lycée-université (IUT) : enjeux et effets. *Revue internationale de pédagogie de l'Enseignement supérieur (RIPES),* 37(2).

Bournaud I. et Pamphile P. (2018), Une méthodologie pour une réflexion commune sur les difficultés des primo-entrants dans le supérieur et l'adaptation des pratiques pédagogiques, *Colloque international ATIU*, Montpellier, Juin 2018.

Perret C. et Morlaix S. (2015). Quels nouveaux regards sur la sélection des étudiants à l'université via le plan Réussite en Licence ? *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* Éditions Universitaires de Dijon.143-167.

[5] La procrastination académique a été mesurée par l'échelle de PASS (Solomon & Rothblum, 1984).

Présentation 2 : Soutenir l'autonomie des étudiant·e·s par l'apprentissage de stratégies d'autorégulation : une recherche-action-formation en vue d'intégrer l'accompagnement de la réussite au sein d'un programme de cours à l'université.

Karine Dejean, Université Saint-Louis – Bruxelles. karine.dejean@usaintlouis.be

Maud Carlier d'Odeigne, Université Saint-Louis – Bruxelles

Résumé court (460 mots)

Développer l'autonomie des étudiant·e·s est un des défis majeurs pour promouvoir la réussite à l'université. Mais comment apprendre à l'étudiant·e à devenir autonome ? Dans le cadre de quel dispositif ? À partir de quelles étapes, avec quels outils ? Les initiatives d'aide à la réussite sont plus efficaces et mieux perçues par les étudiant·e·s lorsqu'elles s'inscrivent au cœur de leurs enseignements, plutôt que dans des ateliers déconnectés de ceux-ci (Mouhib, 2018). Toutefois, comme en témoignent les propos récurrents des enseignant·e·s de l'enseignement supérieur, nombre d'entre eux déplorent le manque d'outils leur permettant de mettre en place des actions pédagogiques pour développer l'autonomie des étudiant·e·s et favoriser leur réussite.

Le but de cette communication est de présenter et d'analyser les effets d'une recherche-action-formation qui a pour objectif de former les assistant·e·s d'un cours de premier Bachelier à l'Université Saint-Louis - Bruxelles afin qu'ils puissent mettre en œuvre des activités pédagogiques au sein de leurs enseignements qui visent à soutenir les étudiant·e·s dans le développement de leur autonomie grâce à des stratégies d'auto-régulation de leurs apprentissages.

Ainsi, à partir d'un outil de formation qui vise à soutenir l'apprentissage autorégulé des étudiant·e·s, les assistant·e·s ont co-construit avec une conseillère méthodologique et pédagogique [6] un dispositif de soutien à l'apprentissage autorégulé intégré aux séances de travaux pratiques associées à un cours au programme des étudiant·e·s en sciences sociales, politiques et de la communication à l'Université Saint-Louis - Bruxelles.

Nous décrirons et analyserons deux types de dispositifs construits en parallèle : l'un concernant l'enrôlement et la formation des assistant·e·s et l'autre, le développement de l'autorégulation chez les étudiant·e·s. Il s'agira également de recueillir des données sur l'impact de ce dernier dispositif sur les différentes stratégies d'autorégulation mises en œuvre par les étudiant·e·s. Celles-ci seront appréhendées par un questionnaire administré aux étudiant·e·s. Les éventuels liens entre ces stratégies et la performance académiques des étudiant·e·s aux épreuves certificatives dans le cadre du cours seront également investigués. En filigrane de ce projet recherche-action-formation, des questions relatives à l'enrôlement des assistant·e·s seront également posées : comment les convaincre de mettre en place ce type de dispositifs de soutien à la réussite dans leurs travaux pratiques ? Quelles difficultés rapportent-ils·elles dans cette mise en œuvre ? Quelles conditions institutionnelles et organisationnelles ont permis l'enrôlement des assistant·e·s dans ce projet recherche-action-formation ?

Mots clefs : Accompagnement vers la réussite, accompagnement des enseignants, autorégulation des apprentissages, métacognition

[6] La conseillère méthodologique et pédagogique est ici une personne qui a la double casquette de conseillère en méthodologie et en accompagnement pédagogique. En tant que conseillère méthodologique, elle a pour mission la conception et l'animation de dispositifs de promotion de la réussite des étudiant·e·s visant le développement de méthodologies d'apprentissage personnelles et efficaces. En tant que conseillère pédagogique, elle accompagne également les enseignant·e·s avec pour objectif l'amélioration des pratiques d'enseignement dans le but de promouvoir la réussite des étudiant·e·s.

Abstract

Developing student autonomy is one of the major challenges in promoting success at the university. But how can we teach students to become autonomous? Within the framework of which system? From which steps, with what tools? Success support initiatives are more effective and better perceived by students when they are part of their teaching, rather than in workshops disconnected from it (Mouhib, 2018). However, as evidenced by recurring comments from higher education teachers, many of them deplore the lack of training and tools enabling them to implement pedagogical actions to develop student autonomy and foster their success.

The purpose of this paper is to present and analyze the effects of a research-action-training that aims at training the teaching assistants of a first Bachelor's course at the Université Saint-Louis - Brussels so that they can implement pedagogical activities that aim at supporting students in the development of their autonomy through self-regulation strategies of their learning.

Thus, based on a training tool that aims at supporting students' self-regulated learning, the assistants have co-constructed with a methodological and pedagogical advisor a self-regulated learning support device associated with the practical work of a course in the program of students in communication, social and political sciences at the Université Saint-Louis - Brussels.

We will describe and analyze two types of devices built in parallel: one concerning the enrolment and training of assistants and the other, the development of self-regulation among students. We will also need to collect data on the impact of the latter system on the different self-regulation strategies implemented by the students. These will be apprehended through a questionnaire completed by the students. The possible links between these strategies and the students' academic performance in the course's certification tests will also be investigated. Underlying this research-action-training project, questions relating to the enrolment of teaching assistants will also be raised: how can they be convinced to implement this type of success support system in their practical work? What difficulties do they report in their implementation? What institutional and organizational conditions have allowed for the enrolment of assistants in this research-action-training project?

Texte complet (1975 mots)

Contexte

L'enseignement supérieur exige une forte autonomie de la part des étudiant·e·s (Poncin, Houart, Baillet, Lanotte, Slosse, 2017). Ainsi les étudiant·e·s doivent s'engager de manière autonome, même si cela peut paraître une injonction paradoxale, dans des activités d'apprentissage : lecture et compréhension en profondeur de textes, appropriation de concepts ardus, organiser son travail, réalisation de synthèses personnelles, mémorisation de volume important de matière, etc. pour répondre aux exigences professorales. Pourtant, un peu plus de 75% des primo-étudiant·e·s à l'université éprouvent d'énormes difficultés à s'engager dans ce travail autonome et à maintenir l'effort jusqu'à l'atteinte du but fixé (Baillet et al., 2016 ; Poncin et al., 2017). Or, comme le soulignent Neuville, Frenay, Noël et Wertz (2013), l'autonomie dans l'apprentissage est un levier important de la réussite dans l'enseignement supérieur. Mais comment apprendre aux étudiant·e·s à devenir autonomes, par quelles étapes, avec quels outils ? La recherche de Mouhib (2018) en Fédération Wallonie-Bruxelles a montré que les initiatives pédagogiques visant la réussite sont d'autant plus efficaces et mieux perçues par les étudiant·e·s, qu'elles s'intègrent dans des programmes de cours inscrits dans leur cursus. Cependant, les enseignant·e·s déplorent manquer de formation et d'outils pour développer l'autonomie des étudiant·e·s. Par ailleurs, leur enrôlement dans ce type de formations ne va pas nécessairement de soi. Ainsi, Cosnefroy (2011 & 2013) soulève un enrôlement problématique des enseignant·e·s, ces derniers exprimant de vives résistances : ils déplorent le temps dévolu aux formations qui visent l'acquisition de connaissances psychopédagogiques. D'autre part, en appliquant à leurs enseignements certaines pratiques pédagogiques, ils craignent de perdre du temps qui aurait pu être consacré à des enseignements disciplinaires liés à la matière enseignée. Des questions identitaires se posent également : le partage entre activité d'enseignement et activité d'accompagnement peut être perçu comme une dévalorisation du métier (Cosnefroy, 2011 & 2013).

Cadre théorique

Les recherches sur l'apprentissage nous proposent une compréhension des mécanismes qui soutiennent l'autonomie chez les étudiant·e·s à partir de l'autorégulation des apprentissages. Cette autorégulation résulte d'une « autodiscipline » (Cosnefroy, 2011) qui permet à l'étudiant·e de trouver les ressources pour maintenir l'effort au travail, poser un regard critique sur ce dernier, repérer les éventuelles erreurs et, le cas échéant, rechercher de nouvelles procédures plus efficientes. Ainsi, l'autorégulation de l'apprentissage désigne l'ensemble des processus par lesquels les étudiant·e·s dirigent et maintiennent les actions, leurs cognitions, leurs affects dans la visée d'atteindre un but (Schunk, 1994). Cette capacité d'autoréguler ses apprentissages est intimement liée à la réussite, comme le confirment de plus en plus de travaux (Cosnefroy, 2011 ; Cartier & Noël, 2016)

De nombreuses recherches se sont également intéressées à la manière de soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiant·e·s (Schunk et Ertmer, 2000 ; Houart, 2016 ; Houart, 2017 ; Cartier et Berger, 2020). Parmi ces études, les travaux réalisés dans la cadre du groupe AdAPTE ont permis d'opérationnaliser une définition de l'autonomie et du soutien à l'apprentissage autorégulé en s'appuyant sur le modèle présenté par Houart (Houart, 2017 ; Houart 2019 ; Houart & al., 2019).

Ce modèle incite les enseignant·e·s à accompagner les étudiant·e·s dans les différentes dimensions de l'apprentissage : les caractéristiques de l'apprenant (Romainville et Michaut, 2012), celles du contexte d'apprentissage et celles de l'activité complexe que l'étudiant·e doit réaliser. Ce modèle intègre les différentes facettes de l'apprentissage : les cognitions, les connaissances métacognitives, les croyances motivationnelles pour la tâche, la discipline (Berger, 2015) et la volition (mise au travail et maintien de l'effort, la cognition et la régulation). Il propose, par ailleurs trois boucles : une boucle d'action, une boucle de volition et une boucle de régulation de l'action.

- La boucle d'action est constituée de trois étapes : 1) *la définition des objectifs*, 2) la *planification des tâches* et 3) *l'exécution des tâches*.

- La boucle de la volition concerne deux aspects : 1) *la mise au travail* et 2) *la persévérance des étudiants* en dépit des difficultés rencontrées.
- La boucle de régulation se décline en trois étapes : 1) *un arrêt sur image* pour faire le point (stratégies mises en œuvre, productions réalisées, etc.) ; 2) *une analyse de la situation* (difficultés rencontrées, comparaison entre production réalisée et production attendue (sur base par exemple d'une grille critériée fournie par l'enseignant, 3) *un ajustement de l'action* en fonction des constats de l'analyse.

Pour soutenir l'apprentissage autorégulé, ce modèle intègre également des éléments liés au contexte pédagogique, institutionnel et sociétal dans lequel l'apprentissage se déroule (Cartier & Berger, 2020). L'entraînement à la réalisation de ces différentes étapes permet à l'étudiant de devenir progressivement davantage autonome dans ses apprentissages.

Objectifs de la communication et questions de recherche

Le but de cette communication est de présenter une recherche-action-formation exploratoire menée dans le cadre d'une unité d'enseignement en première bachelier en sciences sociales, politiques et de la communication. Cette unité d'enseignement est composée de séances de cours ex-cathedra dispensées par deux co-titulaires[7] et de travaux pratiques pris en charge par quatre assistant·e·s. Le cours s'intitule « Introduction au travail universitaire en sciences sociales» et a pour objectif d'amener les étudiant·e·s à développer des compétences de lecture critique en sciences humaines et sociales.

Cette recherche-action-formation vise à décrire et analyser deux types de dispositifs construits en parallèle : l'un visant l'enrôlement et la formation des assistant·e·s et l'autre le développement de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des étudiant·e·s. Il s'agira ainsi d'investiguer comment le modèle de l'apprentissage autorégulé (présenté ci-dessus) peut s'incarner dans des activités pédagogiques conçues par les assistant·e·s.

Cette recherche-action-formation sera également l'occasion de recueillir et d'analyser des données sur la perception des assistant·e·s à propos :

- du dispositif pédagogique mis en place pour les soutenir dans la construction de leurs stratégies pédagogiques ;
- de l'impact des stratégies mises en place lors des séances de travaux pratiques sur les stratégies d'autorégulation des étudiant·e·s.

Les questions de recherche sont les suivantes :

- quelles sont les stratégies d'autorégulation fonctionnelles et dysfonctionnelles mises en place par les étudiant·e·s ?
- quel est l'impact des stratégies pédagogiques de soutien à l'apprentissage autorégulé sur la transformation des stratégies d'autorégulation des étudiant·e·s ?
- quels sont les liens entre les types de stratégies d'autorégulation mises en place par les étudiant·e·s et leur performance aux épreuves d'évaluation certificative ?
- quelles sont les perceptions des assistant·e·s concernant les éventuels freins et les leviers à la mise en place de ce type d'activité de soutien à la réussite dans le cadre des travaux pratiques ?

Méthodologie

Cette recherche-action-formation a débuté à la rentrée académique 2021-2022.

Deux cents seize étudiant·e·s sont inscrits à ce cours d' « Introduction au travail universitaire en sciences sociales ». Quatre assistant·e·s participent à cette recherche-action-formation. Un questionnaire d'auto-évaluation des stratégies d'apprentissage va être administré aux étudiant·e·s à deux reprises pour mesurer

[7] Une des auteures est une des co-titulaires du cours.

leurs stratégies d'autoévaluation et évaluer les éventuelles transformations de celles-ci entre le début et la fin du premier quadrimestre. Des données qualitatives seront également recueillies auprès des assistant·e·s via un entretien collectif à mi-parcours du premier quadrimestre et un entretien individuel après la session d'examen de janvier 2022. Les données discursives ainsi recueillies feront l'objet d'une analyse de contenu.

Cette recherche-action-formation vient de débuter. Le questionnaire d'autoévaluation des stratégies d'apprentissage a été construit. La formation des assistant·e·s a débuté. Les données quantitatives (à partir du questionnaire) et qualitatives (à partir des entretiens collectifs) sont en cours de récolte. À ce stade, les résultats ne sont donc pas encore connus.

Structure de la communication

Après une présentation du cadre théorique sur lequel nous nous appuyons et une définition des différents concepts, les objectifs de la recherche-action-formation seront présentés. Ensuite, seront décrits la méthodologie d'accompagnement pédagogiques des assistant·e·s ainsi que l'outil de formation. Seront également présentées les activités pédagogiques mises en œuvre par les assistant·e·s pour soutenir l'apprentissage autorégulé . Les résultats concernant les éventuelles transformations des stratégies d'autorégulation auto-rapportées par les étudiant·e·s. dans le cadre de réponses au questionnaire seront présentés et mis en relation avec leurs performances aux épreuves certificatives.

Nous terminerons la présentation par une discussion concernant les conditions institutionnelles et organisationnelles qui ont soutenu ou entravé la mise en place de ce projet de recherche-action-formation. Ce dernier ayant impliqué la collaboration de différents acteur·ice·s dans l'accompagnement de la réussite des étudiant·e·s. Nous discuterons également des perceptions des assistant·e·s concernant les éventuels freins et les leviers à la mise en place de ce type d'activité de soutien à la réussite dans le cadre des travaux pratiques.

Références bibliographiques

Baillet, D., Dony, S., Houart, M., Poncin, C., & Slosse, P. (2016). Les stratégies volitionelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. In Cartier, S., & Noël, B. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck. Bruxelles, p. 159-176.

Berger, J.-L. (2015). *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition.* Peter Lang. Berne.

Cartier, S., & Noël, B. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck. Bruxelles.

Cartier, S., & Berger, J.-L. (2020). Contexte d'apprentissage autorégulé : un regard francophone. In Cartier, S. & Berger, J.-L. (dir.) *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière du contexte,* pp. 263-274. L'Harmattan. Paris.

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presse universitaire de Grenoble. Grenoble.

Cosnefroy, L. (2013). D'un modèle d'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. In Berger, J.-L., & Büchel, F. *L'autorégulation des apprentissages. Perspectives théoriques et applications,* pp. 93-124. Ovadia. Nice.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Éducation permanente*, 107.

Houart, M. (2016). Accompagner les étudiants dans leurs méthodes d'apprentissage. In Daele, A. & Sylvestre, E. (dir.) *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur - Cadres de référence, outils de travail et de développement*, pp. 91-108. De Boeck. Bruxelles.

Houart, M. (2017). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur,* 33(2).

Houart, M. (2019). Soutenir l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages : le rôle des questionnaires d'autoévaluation dans les activités de promotion de la réussite en première année à l'université. *La Revue LEeE,* 2.

Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., & Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et quels liens avec la cognition ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. 35(1).

Houart, M. (2020). Autorégulation. *Revue des Cahiers pédagogiques.* 563, Actualité de la métacognition.

Houart M., & Fievez, F.-X. (2020). Mise en œuvre d'un modèle pour soutenir l'apprentissage autorégulé en classe inversée en première année à l'université. In Cartier, S. et Berger, J.- L. (dir.) *Prendre en charge son apprentissage : l'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes*, pp. 211-229. L'Harmattan. Paris.

Lafortune, L., & Saint Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Québec : Les éditions Logiques. Montréal.

Mouhib, L. (2018). *Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur.* Rapport de recherche. Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES). Fédération Wallonie-Bruxelles.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*, Presses Universitaires de Louvain. Louvain-la-neuve.

Poncin, C., Houart, M., Baillet, D., Lanotte, A.-F., & Slosse, P. (2017). Les stratégies volitionnelles dans la réalisation autonome des tâches de synthèse, d'exercice et de mémorisation : de la recherche au soutien spécifique. In Cartier, S., & Mottier Lopez, L. *Soutien à l'apprentissage auto-régulé en contexte scolaire,* pp 85-114. Presses de l'Université du Québec. Québec.

Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur.* De Boeck. Bruxelles.

Schunk, D. (1994). Self-régulation of self-efficacy and attribution in academic settings. In Schunk D., Zimmerman B. (dir.) *Self-regulation of learning et performance : issues and educational applications,* pp. 75-99. Lawrence Erlbaum. NJ Hillsdale.

Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions. In Boekaerts, M., Pintrich, P., Zeidner, M., *Handbook of competence and motivation*, pp. 85-104. CA: Academic Press. San Diego.

Présentation 3 : Le mentorat par les enseignants des étudiants de première année: trois dimensions au service de la transition dans le cadre du projet POLLEM du Pôle académique Liège-Luxembourg

Huart Johanne, Pôle académique Liège-Luxembourg, Liège, Belgique.
johanne.huart@polell.be

Leduc Laurent. Université de Liège, Liège, Belgique. laurent.leduc@ulg.ac.be

Laurent Nathanaël, Université de Namur, Namur, Belgique.

Dispas Céline, Haute école de la province de Liégèe, liège, Belgique

Verpoorten Dominique, Université de Liège, Liège, Belgique.

Résumé court (223 mots)

En Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (FWB), où les institutions d'enseignement supérieur sont rassemblées géographiquement en Pôles académiques, neuf institutions du Pôle académique Liège-Luxembourg ont démarré conjointement en 2019 un programme de mentorat par les enseignants à destination des étudiants de première année. Ce programme, nommé POLLEM, accompagne les étudiants en considérant ceux-ci dans leurs dimensions académique, professionnelle et personnelle. Cette approche tridimensionnelle constitue un atout dans la mesure où elle favorise l'aiguillage des étudiants vers les services transversaux des institutions. Par ailleurs, une recherche qualitative récente de Malen et Brown (2020) a montré qu'elle était appréciée des étudiants. Recourant à une démarche quantitative, la présente étude approfondit ces travaux en montrant que non seulement les étudiants apprécient le mentorat, mais aussi qu'ils considèrent que celui-ci favorise leur bien-être, leur réussite et leur persévérance. Par ailleurs, des régressions linéaires multiples révèlent, d'une part, que considérer les étudiants en 3 dimensions prédit en effet l'appréciation du mentorat et, d'autre part, que la fréquence à laquelle les étudiants rapportent avoir abordé leurs représentations professionnelles et ce qu'ils vivent en dehors des études prédit significativement tant l'appréciation du mentorat que ses bénéfices perçus en termes de bien-être et de persévérance. Ainsi, le mentorat par des enseignants recourant à une approche tridimensionnelle des étudiants constitue un outil apprécié des étudiants, dont il favorise la transition dans l'enseignement supérieur.

Mots clés : mentorat par les enseignants, transition secondaire-supérieur, First-Year experience

Abstract

In French speaking community of Belgium higher education institutions are geographically gathered within academic centers named "Pôles Académiques". Among these centers, the institutions from the "Pôle académique Liège-Luxembourg" have settled a joint mentoring program given by the teachers for the first-year students. This program is called POLLEM and it support students in academic, professional and personal developping. This tridimensional approach is an asset to enhance student guidance among institutions' support services. Besides, a qualitative research of Malen et Brown (2020) demonstrated that the program was appreciated by the students.

Using a quantitative design, this study brought the analysis further by proved that mentoring was appreciated by students and that it strengthened their well-being, persistence and success among the first year at the university. Moreover, multiple linear regressions revealed that (1) the tridimensional approach predicted students' appreciation and (2) the intensity of students' analysis of their professional representations and their experiences outside their study program were significant predictors of mentoring appreciation and perceived

effects on well-being and persistence. In conclusion, a tridimensional approach of mentoring is a well appreciated support which effectively sustains students' transition to Higher Education.

Texte complet (1945 mots)

Introduction

La première année des études supérieures ayant une influence considérable sur la poursuite des études et leur réussite, la recherche s'est considérablement penchée sur les facteurs pouvant impacter la réussite et la persévérance en première année ainsi que sur les facilitateurs de la transition. Le Centre de Didactique de l'Enseignement Supérieur (CDES) du Pôle académique Liège-Luxembourg, chargé notamment de former et conseiller les enseignants de première année, s'est engagé dans la mise en œuvre d'un projet mobilisant l'un de ces facilitateurs en particulier, le mentorat par les enseignants, faisant écho aux résultats d'une enquête portant sur les parcours de réussite des étudiants du supérieur en FWB[8]. En effet, cette étude mettait en lumière la prééminence, selon les sondés, de l'utilité perçue pour la réussite d'une relation privilégiée, informelle et soutenante avec un enseignant à la fois bienveillant (en ce qu'il comprend et encourage) et expert (en ce qu'il connait tant le domaine que l'institution et le cursus). Si le mentorat par les enseignants est un dispositif s'approchant au plus près d'une telle description, il est peu proposé aux étudiants de première année (Johnson, 2015). Pourtant, la recherche a mis en évidence l'impact de celui-ci sur maints facteurs favorisant la persévérance et la réussite, dont le bien-être, de même que sur la rétention et la réussite en tant que telles. Une récente méta-analyse de Sneyers et De Witte (2018), comparant l'efficacité du mentorat par les enseignants à celle des aides financières et de la probation académique, a ainsi montré qu'elle était supérieure à la fois pour la réussite et contre l'abandon des étudiants de première année. A l'initiative du CDES, ce programme de mentorat par les enseignants des étudiants de première année du supérieur, le POLLEM (Pôle académique Liège-Luxembourg Expérience Mentorat) a démarré dans neuf institutions à la rentrée académique 2019-2020 et continue de s'y développer.

Le mentorat du POLLEM

S'il existe plusieurs définitions du mentorat, le POLLEM s'est basé sur Johnson (2015) pour définir celui-ci comme une relation suivie de soutien, conseil, réassurance, coaching, mise au défi, etc. visant à soutenir la réussite académique, personnelle et professionnelle de l'étudiant. Concrètement, l'enseignant rencontre les étudiants qu'il mentore dès le début de l'année académique et à plusieurs reprises au cours de celle-ci, idéalement en colloque singulier. Au regard de la spécification des compétences du mentor proposée par cet auteur, il est en particulier recommandé aux enseignants dans ce cadre de s'intéresser à ce que les étudiants expriment quant à leurs études, leurs aspirations professionnelles et leur vie privée, d'adopter une attitude empathique et bienveillante, ou encore de proposer aux étudiants un réseau de personnes ressources au sein de l'institution. Conjuguant principalement les modèles de mentorat que Jacobi (1991) nomme « modèle du soutien social » et « modèle de l'intégration académique et sociale », le mentorat du POLLEM est de nature à impacter l'expérience institutionnelle et l'intégration académique de l'étudiant, éléments centraux du modèle d'attrition de Tinto (1993).

Aborder l'étudiant en 3D : quelles plus-values ?

Un premier atout de cette perspective tridimensionnelle adoptée dans la relation à l'étudiant par un mentor du POLLEM est qu'elle permet à ce dernier de jouer un rôle d'aiguillage vers les services transversaux de l'institution tels que les services d'aide à la réussite, d'orientation et d'aide sociale ou vers des dispositifs de rattrapage existants dans certaines matières. Servant ainsi de liant à l'ensemble des services internes à l'institution, le mentorat par les enseignants favorise une capitalisation de leurs effets qui réduit d'autant la nécessité de recourir à des dispositifs externalisés. Comme le met en lumière une récente analyse du contenu de lettres d'étudiants à leurs mentors (Malen & Brown, 2020), un autre atout de la tridimensionnalité tient au fait que les étudiants apprécient que leur mentor reconnaisse que les études représentent une portion de leur vie, et que leur parcours d'étudiants, ce qu'ils vivent à titre personnel et leurs aspirations professionnelles sont inextricablement liés.

[8] https://www.ares-ac.be/images/publications/etudes/ARES-Reussir-ses-etudes-2018-resume.pdf

Dans la mesure où une particularité du POLLEM est qu'il se fonde sur une approche evidence-based, nous avons eu recours à une démarche quantitative pour approfondir les travaux de Malen & Brown (2020) et vérifier que l'appréciation du dispositif par les étudiants était en effet impactée par les dimensions abordées lors des échanges avec leur mentor. Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si les étudiants percevaient un bénéfice à aborder ces différentes dimensions, à la fois en termes de bien-être, de réussite et de persévérance.

Méthode

Participants

A l'issue de chaque année académique, un questionnaire en ligne a été envoyé aux étudiants du POLLEM. En 2019-2020, 134 étudiants mentorés l'ont complété en tout ou en partie. En 2020-2021, 222 étudiants mentorés ont fait de même.

Procédure et instrumentation

Au moyen de 3 échelles de Likert en 7 points allant de jamais à toujours, les étudiants devaient indiquer la mesure dans laquelle, au cours des échanges avec leur mentor, ils avaient abordé les dimensions académique, professionnelle et personnelle. Au moyen d'échelles similaires allant de pas du tout à énormément et de très négative à très positive, il leur était de surcroit demandé d'indiquer à quel point ces contacts leur avaient apporté quelque-chose ainsi que la valence qu'ils accordaient à l'expérience. En 2020-2021, des items supplémentaires ont évalué via des échelles de Likert en 5 points la mesure dans laquelle les étudiants considéraient que le mentorat avait diminué ou augmenté leur charge de travail, leur bien-être, leurs notes et leur persévérance. Soustraire les réponses au premier item des réponses aux trois autres permet d'obtenir une mesure des coûts-bénéfices perçus du mentorat sur les trois derniers facteurs.

Approche statistique

Premièrement, une corrélation de Pearson a été calculée pour les items relatifs aux apports et à la valence de l'expérience afin de voir s'ils pouvaient être agrégés en une variable « appréciation du dispositif ». Afin d'interpréter la positivité de cette variable ainsi que la fréquence à laquelle les dimensions académique, professionnelle et personnelle ont été abordées, les moyennes de ces variables ont été comparées au point milieu de l'échelle (4) à l'aide de Tests de Student pour échantillon unique. Enfin, une analyse de régression multiple expliquant l'appréciation du dispositif par l'évaluation de la fréquence des dimensions abordées a été réalisée.

Après soustraction de l'estimation de la charge de travail induite par le mentorat de l'estimation de son impact en termes de bien-être, de notes et de persévérance, ces scores de coûts-bénéfices ont été ramenés sur une échelle allant de -2 à +2. Afin d'interpréter l'ampleur du coût ou du bénéfice y afférant, leur moyenne a été comparée à 0 à l'aide de Tests de Student pour échantillon unique. Chacune de ces variables a ensuite été soumise à une régression linéaire multiple afin d'en déterminer la prédiction par les dimensions abordées lors des échanges.

Résultats

Impact de l'évaluation de la fréquence des 3D sur l'appréciation du mentorat

Les deux années consécutives, les items relatifs aux apports et à la positivité de l'expérience présentant une corrélation importante et significative ($r = .77$, $p < .001$ en 2019-2020 et $r = .85$, $p < .001$ en 2020-2021), la variable « appréciation du dispositif » a été créée en calculant leur moyenne.

Comme le montre la Table 1, la moyenne de cette appréciation est chaque année significativement supérieure au point milieu de l'échelle. Concernant l'évaluation de la fréquence des dimensions abordées lors des échanges, les résultats montrent que, chaque année, la moyenne de la dimension académique est significativement supérieure au point milieu de l'échelle et celle de la dimension professionnelle n'en diffère

pas. En 2019-2020, la fréquence à laquelle la dimension personnelle a été abordée était significativement inférieure au point milieu de l'échelle mais n'en diffère plus en 2020-2021.

Les régressions linéaires multiples montrent que, chaque année, l'appréciation du dispositif est significativement prédite par l'évaluation de la fréquence à laquelle les trois dimensions considérées conjointement ont été abordées ($F(3,119) = 11.36$, $p < .001$, $R^2 = .22$ en 2019-2020 ; $F(3,190) = 20.39$, $p < .001$, $R^2 = .24$ en 2020-2021). Considérées séparément, il ressort que la dimension professionnelle prédit significativement l'appréciation du dispositif les deux années consécutives (β = .33, $p < .001$, [.xx; .xx] en 2019-2020 ; β = .34, $p < 001$, [.13; .34] en 2020-2021) tandis que la dimension personnelle, qui approche la significativité en 2019-2020, l'atteint en 2020-2021 (β = .23, $p = .004$, [.05; .26]).

Impact de l'évaluation de la fréquence des 3D sur le bien-être, la réussite et la persévérance

Les Tests de Student figurant à la Table 1 montrent que les coûts-bénéfices perçus en 2020-2021 en termes de bien-être, de réussite et de persévérance sont en réalité des bénéfices, lesquels sont significativement différents de 0. Les régressions linéaires multiples montrent que les bénéfices perçus en termes de bien-être ($F(3,172) = 7.97$, $p < .001$, $R^2 = .12$) et de persévérance (($F(3,169) = 8.73$, $p < .001$, $R^2 = .13$) sont significativement prédits par les 3 dimensions considérées dans leur ensemble. Considérées séparément, il apparait que le bénéfice perçu en terme de bien-être est significativement prédit par l'évaluation de la fréquence à laquelle ont été abordées les dimensions professionnelle (β = .21, $p = .019$, [.02; .21]) et personnelle (β = .19, $p = .036$, [.01; .20]). Le même pattern s'observe pour le bénéfice perçu en terme de persévérance (respectivement, β = .23, $p = .013$, [.03; .23]; β =.19, $p = .032$, [.01; .22] pour les dimensions professionnelle et personnelle).

Discussion et conclusion

La présente étude montre que le mentorat par les enseignants est apprécié des étudiants de première année et qu'ils y perçoivent un bénéfice en termes de bien-être, de réussite et de persévérance. Elle prolonge les travaux de Malen et Brown (2020) en montrant qu'une considération tridimensionnelle des étudiants prédit significativement l'appréciation du mentorat et ses bénéfices perçus en termes de bien-être et de persévérance. Des 3 dimensions considérées, si la dimension académique est la plus fréquemment abordée, les bénéfices susmentionnés sont imputables à la fréquence à laquelle les dimensions professionnelle et personnelle ont été discutées. Ainsi, nos résultats montrent qu'une considération tridimensionnelle des étudiants, au-delà du fait d'être appréciée par ceux-ci et de permettre un éventuel aiguillage vers des services transversaux, est en elle-même utile à leur transition dans le supérieur.

Références

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, *61*(4), 505-532. DOI:10.3102/00346543061004505

Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge, DOI: 10.4324/9781315669120

Malen, B. & Brown, T. M. (2020). What matters to mentees: centering their voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 28*, 4, 480-497, DOI: 10.1080/13611267.2020.1793086.

Sneyers, E., & De Witte, K. (2018). Interventions in higher education and their effect on student success: A meta-analysis. *Educational Review*, *70*(2), 208-228. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1300874

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd. edition). Chicago: The University of Chicago Press.

Table 1

Statistiques descriptives et Tests de Student

Variable	Année	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*
Appréciation du dispositif	2019-2020	4.96	1.39	7.70	122	<.001
	2020-2021	5.44	1.51	13.46	200	<.001
Dimension académique	2019-2020	5.45	1.84	8.71	122	<.001
	2020-2021	5.77	1.67	15.44	212	<.001
Dimension professionnelle	2019-2020	4.28	1.89	1.67	122	.097
	2020-2021	4.19	2.19	1.27	207	.207
Dimension personnelle	2019-2020	3.39	1.93	-3.50	122	<.001
	2020-2021	3.78	2.16	-1.44	207	.150
Bénéfice bien-être	2020-2021	1.08	1.19	12.21	182	<.001
Bénéfice notes	2020-2021	0.49	1.06	6.16	177	<.001
Bénéfices persévérance	2020-2021	1.15	1.25	12.32	179	<.001

Note: Aucune question n'étant obligatoire, les degrés de liberté varient selon le nombre d'étudiants ayant répondu à chacune des questions.

Présentation 4 : Évaluation et mesure d'un dispositif de soutien au développement de la réflexivité professionnalisante en Bloc 1

Valérie Stevens, Haute Ecole Charlemagne, Liège, Belgique. valerie.stevens@hech.be
Mikaël De Clercq, Académie de Recherche et de l'Enseignement Supérieur ; Bruxelles. mikael.declercq@ares-ac.be.

Résumé court (303 mots)

Un décret fixant les finalités et les objectifs de la formation initiale des enseignants a été voté en 2019.
Ce décret définit notamment que les futurs enseignants doivent acquérir des compétences professionnelles définies en termes de savoir-être (FWB, 2019a).

Afin d'accompagner les étudiants dans le développement de ces savoir-être un dispositif de soutien a été mis en œuvre sous la forme d'un écosystème d'apprentissage rassemblant un grand nombre d'outils technologiques et pédagogiques hybrides (Borruat et al., 2012).
En collaboration avec l'académie de rechercher et de l'enseignement supérieur (ARES), une évaluation quantitative a été menée auprès des trente-deux étudiants de B.1 instituteur préscolaire ayant vécu ce dispositif.
Dans un premier temps, sur base d'un questionnaire complété par les étudiants à l'entame de second quadrimestre, l'évaluation a tenté de comprendre les caractéristiques du public cible, leur satisfaction par rapport au dispositif, l'atteinte des visées du dispositif.
Dans un second temps, les données issues du questionnaire ont été couplées à l'analyse de leurs performances. Ces performances sont mesurées grâce à l'évaluation d'un portfolio témoignant des situations d'apprentissages vécues durant leur première année de formation. Pour évaluer les compétences réflexives, nous avons eu recours à une grille d'évaluation inspirée par Housen & Pirard (2020). Enfin, nous avons comparé des compétences réflexives objectivées avec un groupe contrôle de 18 étudiants n'ayant pas vécu le dispositif.

En adoptant un recul critique sur la procédure évaluative réalisée, nous pouvons identifier ses forces qui sont la construction d'une analyse rassemblant la majorité des étudiants concernés, basées sur des échelles validées et fiables et combinant informations autorapportées et compétences objectives. Au travers de ce design, nous avons été en mesure de quantifier l'impact du dispositif sur les différents niveaux d'analyse de la grille d'évaluation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) adapté aux dispositifs d'accompagnement pédagogique de l'enseignement supérieur (De Clercq et al., 2016).

English abstract

A new decree has been voted in 2019 which refines the aims and requirements of teacher training program. Among these aims, enhance professional skills are required to be develop by the training program. In order to sustain the students in the development of those skills a new learning device was created which integrate several technological and pedagogical hybrid tools (Borruat et al., 2012).
In collaboration with the ARES, the impact of the device on the students was assessed through quantitative analyses. A data collection was carried out the 32 first year students which experienced the device. First, a self-reported questionnaire was completed by the students at the beginning of the second semester. This questionnaire provided information on the profiles of the students, their satisfaction and the perceived learning implied by the device. Second, self-reported data was combined to students' performance about their professional skills. The performance was measured though a portfolio composed of reflexive testimonies of student's teaching experiences during the first year of training. These portfolios were assessed based on the assessment grid from Housen and Pirard (2020) in order to identify student's reflexive professional skills.

Finally, students' performance was compared with the performance of a control group of 18 students who didn't have access to the device.

The strengths of the analytical design were a large reaching of the students concerned by the device, a self-reported questionnaire based on scientific and valid scales and the combination of subjective and objective measures of the efficacy of the device. This design allows us to assess the different levels of evaluation defined by Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006) and adapted by De Clercq and colleagues (2016).

Texte complet (1980 mots)

Introduction

Un décret fixant les finalités et les objectifs de la formation initiale des enseignants a été voté en 2019 en Fédaration Wallonie Bruxelles.
Même si ce décret n'est pas encore d'application, nous nous questionnons sur les moyens et stratégies d'enseignement que nous mettrons en place pour *« mieux outiller les enseignants pour faire face à la complexité croissante du métier, leur donner la capacité de soutenir la réussite de tous les élèves et revaloriser la profession »* (Décret définissant la formation initiale des enseignants, 2019).

En effet, ce décret définit par exemple que les futurs enseignants doivent acquérir des compétences professionnelles principalement définies en termes de savoir-être, par exemple l'investissement dans le travail d'équipe en vue de mobiliser l'intelligence collective ou encore la capacité d'analyser et d'agir auprès de l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif.

En vue d'entrainer ces savoir-être indispensables au métier enseignant, notre dispositif porte sur la mise en œuvre d'un écosystème d'apprentissage caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par des dispositifs hybrides (Borruat et al., 2012). Ce dispositif se veut soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences réflexives ce qui est identifié comme un facteur important de leur réussite dans leur formation. En ce sens, nous pouvons concevoir ce dispositif comme une pratique d'accompagnement à la réussite de l'étudiant directement intégré au sein des activités d'enseignement composant le programme de formation.

Le dispositif repose sur trois activités d'enseignement/apprentissage. Chaque activité est évaluée et dispensée distinctement. Aucune des trois activités ne fait partie d'une même unité d'enseignement.



Figure 1. *Activités d'apprentissage contribuant au dispositif de formation et d'évaluation.*

Pour encourager les apprentissages visés dans ces trois activités, nous avons constitué l'écosystème d'apprentissage autour d'un site internet. L'ergonomie de l'interface, les similutudes de présentations et d'organisation des différentes activités d'apprentissage ont pour but d'aider les étudiants à s'approprier et à rechercher l'information encourageant la réflexivité professionnalisante. Le but de cette réflexivité est de développer « *la professionnalisation de l'enseignement en impliquant une formation théorique et pratique solide, reposant sur l'autonomie et sur la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier* » (Perrenoud, cité dans Uwamariya A. et Mukamurera J., 2005, p.140).

L'écosystème propose des microtâches à réaliser en référence à la pédagogie explicite[9], la présentation et l'exploitation d'outils d'aide à l'apprentissage, la présentation de logiciels encourageant la réalisation des travaux demandés (gestion de documents, vidéos, traitement textes, annotations d'images et de documents en ligne, système de questionnaires interactif pour tester ses connaissances, plateforme collaborative etc.)

9 Modelage, pratique guidée, pratique autonome inspiré de GAUTHIER, C. BISSONNETTE, S. & all. (2013).

La conception du programme de cours a pour volonté d'intégrer des méthodes de travail entrainant des étudiants bachelier 1 en section préscolaire aux pratiques essentielles au métier d'enseignant : l'organisation, l'autonomie, la communication, la recherche d'information, l'engament, etc.
Notre échantillon est composé de trente-quatre étudiants répartis dans deux classes des quatre classes de la cohorte.

Le suivi des outils et des méthodes d'enseignement nous a permis d'adopter une posture d'accompagnateur, en encourageant régulièrement l'étudiant à questionner et à réactualiser ce qu'il a appris. (Charlier et Biemar, 2012).

Méthode

Nous avons évalué notre dispositif en nous référant à la hiérarchie de l'évaluation de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) (cité dans De Clercq, Roland, Milstein & Frenay (2016)). Ce modèle hiérarchise quatre niveaux d'évaluation en vue d'avoir d'obtenir une vision de l'impact du dispositif auprès des étudiants.

L'évaluation est quantitative**.** Elle vise à comprendre les particularités du public touché par le dispositif, la satisfaction de ce public par rapport au dispositif, l'atteinte des visées du dispositif et la performance de ces étudiants en termes d'adoption d'une posture réflexive.
Plus précisément, 32 étudiants ayant vécu le dispositif ont été questionné sur leur profil, leur satisfaction envers le dispositif et les bénéfices perçus de ce dispositif.
Cette mesuré a également été couplée à une mesure objective de leur développement des compétences réflexives visées au moyen d'une évaluation de portfolio. Les performances des 32 étudiants évaluées sur ce portfolio ont permis de distinguer le développement de différentes 5 compétences réflexives : le processus réflexif, les ressources, la structure, la narration, l'émotionalité.
Ces 5 mêmes compétences ont également été évaluée auprès d'un groupe contrôle de 18 étudiants qui n'ont pas bénéficié du dispositif.

Résultats
Les résultats sont présentés selon les différents niveaux d'évaluation introduit dans la partie méthode.

a. Niveau 0 d'évaluation : Public cible

Le public cible montre un profil tourné vers la pratique : 23 étudiants sur 32 ont suivi un enseignement secondaire en technique de qualification ou professionnel, ce qui justifie l'importance d'aider les étudiants dans la professionnalisation de l'enseignement en exploitant un dispositif d'apprentissage intégrant une formation tant théorique que pratique.

Il est également intéressant de mentionner qu'ils sont 22 sur 32 à être issus d'une option sociale (agent d'éducation, nursering, sciences sociales, etc.) Ces étudiants n'en sont donc pas à leur premier contact avec un programme proche des préoccupations sociales et éducatives que revêt le métier d'enseignant.

b. Niveau 1 d'évaluation : satisfaction et utilité perçue de l'écosystème d'apprentissage

Nous avons demandé aux étudiants de rapporter leur satisfaction générale sur le contenu de deux cours et la plateforme numérique. Ensuite, nous avons exploré l'utilité générale perçue (l'évolution de la vision du métier d'enseignant, la gestion de l'étude, l'adoption d'un regard critique, la confiance en soi et la compréhension de l'utilité de la technologie en pédagogie).

Les résultats nous montrent qu'ils ont bien conscience de l'ensemble des éléments employés par leur professeur pour développer leur réflexivité.
Mis à part l'effet sur la confiance en soi qui reste bas, la plateforme semble avoir permis de développer les 4 autres dimensions dans la même ampleur.
Lorsque nous analysons les effets perçus du cours, nous remarquons une perception globale positive. Ce sont les représentations du métier d'enseignant et le développement de l'esprit critique qui ont été les plus développés par le cours.

c. Niveau 2 d'évaluation : évolution des étudiants au sein de l'écosystème d'apprentissage

Afin d'analyser si les étudiants ont évolué au cours de cette première année, nous avons réalisé une analyse systématique de l'évolution entre leur perception à l'entrée et en fin de premier quadrimestre.
Une évolution significative et positive de l'étudiant peut être un premier indicateur d'un processus progressif de changement des perceptions et donc d'efficacité du dispositif. Notons toutefois que les effets positifs constatés ne peuvent pas être uniquement attribués à l'écosystème d'apprentissage, car nous n'avons pas pu contrôler pour les autres facteurs ayant façonné les premiers mois de l'étudiant dans l'enseignement supérieur.

Au plus l'étudiant aura jugé le cours d'identité de l'enseignant utile, au plus il aura eu l'impression de développer sa vision du métier d'enseignant grâce à ce cours et au plus il évoluera positivement dans sa confiance en lui. Même constat pour l'utilité perçue du cours pédagogie générale et pour la satisfaction envers la plateforme numérique. Au plus ces deux éléments sont élevés au plus l'étudiant développera sont sentiment d'efficacité personnelle. Même si ces éléments ne sont pas une preuve de l'efficacité du dispositif, ces derniers montrent un lien entre l'écosystème et le développement de la confiance en soi de l'étudiant.
Les représentations évoluent vers une conception du métier encore plus complexe et demandeur pour l'enseignant ainsi qu'encore plus collaboratif avec la famille. Par contre, le métier est également vu comme plus administratif et moins valorisé qu'à la rentrée.
Si la perception du métier évolue vers une plus grande complexification et une moins grande valorisation, la confiance de l'étudiant en ses capacités à mener ce métier s'améliore dans le même laps de temps.
Les étudiants prennent donc conscience de la complexité du métier et de ses réalités quotidiennes tout en développant leur confiance dans leurs capacités à mener ce métier à bien.

d. Niveau 3 et 4 d'évaluation : quel effet de l'écosystème sur les compétences réflexives des étudiants ?

La plateforme d'enseignement exploitée est significativement déterminante des compétences autoréflexives autorapportées. Pour analyser cette donnée, nous avons répertorié dans un portfolio professionnel réalisé par les étudiants en fin d'année, comment ils exploitent des situations d'apprentissages vécues grâce à une grille d'évaluation, permettant d'évaluer le niveau de réflexivité sur 5 dimensions : le processus réflexif, les ressources, la structure, la narration, l'émotionalité (Housen, 2020).

En effet, au plus l'étudiant aura trouvé le site internet utile pour faire évoluer sa vision du métier d'enseignant et pour adopter un regard critique sur cette matière et ce métier, au plus il rapportera s'approprier la matière en profondeur.
Plus un étudiant rapporte avoir trouvé ces deux éléments utiles dans sa formation au plus il tente de relier les différents éléments des cours et métiers d'enseignants ensemble.
Finalement, la capacité à poser un regard critique est déterminée positivement par l'utilité perçue du cours de pédagogie générale et l'impression que le site internet a permis de développer un regard critique sur la matière et le métier d'enseignant. Ainsi les étudiants qui ont développé le regard critique le plus important sont

également ceux qui ont perçu les bénéfices du site internet dans cette visée et qui estiment que le cours de pédagogie générale est très utile pour leur formation.
Au plus l'étudiant aura perçu l'intérêt des exercices pratiques et des feedbacks personnalisés, au plus il met en place un regard critique.

Les étudiants ayant perçu l'utilité de l'organisation du site internet, des vidéos et des informations informelles sur les compétences numériques, sont également ceux qui présentent les meilleures compétences de structuration en fin d'année.

Une analyse de comparaison avec un groupe contrôle de 18 étudiants s'est faites au moyen d'analyse en t-test-indépendant sur les cinq dimensions décrites par Housen (2020) au travers d'un portfolio. Les deux groupes ont été soumis à la même évaluation, avec les mêmes consignes. Le groupe contrôle n'a cependant pas bénéficié de l'écosystème d'apprentissage.
Les résultats nous montrent que des différences significatives apparaissent en faveur des étudiants ayant bénéficié de l'écosysytème sur l'entièreté des dimensions à l'exception de la structure.

Conclusion

Durant cette année scolaire 2020-2021, pour améliorer le développement de l'autonomie et de la réflexivité, nous avons étendu le dispositif au cadre des ateliers de formation professionnelle (AFP). En équipe, nous avons créé un outil intitulé « Le journal d'étonnement », dont l'objectif est de permettre aux étudiants de réaliser des recherches, encourageant l'observation et la curiosité en reliant et en analysant les concepts entre eux en vue de garder une mémoire le cheminement d'une pensée qui se forme au quotidien. Ce support de travail appuie la philosophie d'enseignement amorcée dans les cours de pédagogie et d'identité de l'enseignant. L'évaluation de ce nouvel outil pourra, nous l'espérons, encourager une démarche collaborative en vue de réguler nos pratiques pédagogiques dans une perspective d'excellence et d'innovation pédagogique.

Références

Borruat S., Burton R., Charlier B., Ciussi M., Deschryver N., Docq F., Douzet C., Henri F. Lameul G., Lebrun M., Letor C., Mancuso G., Morin C., Peltier C., Peraya D., Ronchi A., R., & Morel A., V.-L. E. (2012). Dispositifs hybrides , nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l ' enseignement supérieur Rapport final. HY-SUP Programme Education et Formation Tout Au Long de La Vie, 1–313.

De Clercq, M., Roland, N., Milstein, C., & Frenay, M. (2016). Promouvoir la gestion autonome de l'étude en première année à l'université : évaluation du dispositif d'aide " Pack en bloque ". Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation, 2(1), 7-36.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwityISA3u7xAhVFgFwKHS_vB1YQFjACegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fjournal.admee.org%2Findex.php%2Fejiref%2Fissue%2Fdownload%2F9%2Fe-Jiref_2-1&usg=AOvVaw1tmak0_JB9yqiQlbveW0y3

Housen M. & Pirard (2020) Evaluation de la réflexivité au travers de portfolios [PowerPoint slides].Retrieved from Université de Liège, séminaire HETICE : L'ePortfolio dans l'enseignement supérieur.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue des sciences de l'éducation, 31(1), 133–155. doi:10.7202/012361ar

Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., & Beausaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (Presses Un). Louvain-la-Neuve.

Présentation 5: Mon projet d'études et professionnel en 180 secondes: évaluation des acquis d'un dispositif d'accompagnement de l'étudiant intégré au programme de cours

Véronique Leroy, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
veronique.leroy@uclouvain.be

Mikaël De Clercq, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Mariane Frenay, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Résumé (252 mots)

Depuis 2012, l'accompagnement de l'étudiant dans la maitrise de son métier d'étudiant et dans la construction progressive de son projet professionnel a été structurellement intégré au programme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation via le cours intitulé « Projet de formation ». En tant qu'activité d'enseignement créditée par des ECTS, une évaluation sommative des acquis de l'étudiant est requise.

L'efficacité de ce cours a été documentée préalablement dans la littérature scientifique. Toutefois, la question de l'évaluation sommative est restée en suspens. Celle-ci doit s'aligner avec les acquis d'apprentissage visés en termes développement du métier d'étudiant et de construction du projet professionnel. Initialement, un travail écrit était demandé, en fin de Bachelier. Celui-ci était perçu comme peu utile par les étudiants et chronophage par l'équipe pédagogique. Une modification majeure a donc été apportée au dispositif en 2017 pour adopter un format de présentation orale individuelle appelée « Mon projet en 180 secondes ».

La communication au colloque de l'AIPU présentera l'évolution de l'évaluation sommative de Projet de formation. Elle se centrera, ensuite, sur l'analyse des données récoltées par questionnaire auprès de 89 étudiants de fin de bachelier pour évaluer les effets perçus de l'activité Mon projet en 180 secondes, sur le renforcement du métier d'étudiant et sur le développement du projet professionnel.

La discussion portera sur les bénéfices d'une telle activité d'évaluation sommative et sur les potentielles difficultés de son implémentation. Les perspectives ouvertes par cette recherche permettront également de proposer des applications pratiques concrètes transférables à d'autres contextes d'enseignement supérieur.

Mots clés : aide à la réussite, projet professionnel, évaluation sommative, évaluation d'un dispositif

Abstract

Sine 2012, students support for academic adjustment and vocational guidance have been structurally implemented with the bachelor in education and psychological sciences toward the course "projet de formation". As an official course it is validated through ECTS and summative assessment is therefore required.

The positive effects of this course on students has already been documented in previous studies. Yet, the question of the assessment method used to evaluate it remains. This assessment must match with the learning goal of the course which are (1) to adjust academically and (2) build a strong professional project. Initially, a report was asked to the student. This assessment method was judged useless and time demanding by the students. A major modification of the assessment was therefore made in 2017 proposing a brand-new format of assessment through an oral communication called "mon projet en 180 secondes".

This presentation will introduce to the evolution of the assessment format and to a study carried out on 89 students at the end of their bachelor's degree which analyzed the effects of the new assessment format on student's academic adjustment and development of their career plan. will be presented

The discussion of the presentation will focus on the benefits of the new assessment format and on the difficulty to implement it. The perspectives of this research will allow us to propose concrete action tracks to transfer the action to other higher education contexts.

Texte complet (2000 mots)

Depuis 2012, l'étudiant inscrit dans le programme de bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation (Université catholique de Louvain, Belgique) est accompagné dans la construction progressive de son projet professionnel et d'études via le cours Projet de formation. Ce cours a pour visée sa réussite académique et son insertion professionnelle future.

Le dispositif pédagogique de ce cours prend place tout au long des trois années de bachelier et se construit autour de trois axes : la connaissance que l'étudiant a de lui-même, la connaissance qu'il a de son parcours de formation et la connaissance qu'il a de la diversité du champ professionnel de la psychologie. Ces trois axes sont mis en relation pour permettre l'émergence d'un projet personnel cohérent.

La présentation et l'évaluation globale de ce dispositif ont été détaillés dans deux articles (Leroy, De Clercq, Stinglhamber, & Frenay, 2021 ; De Clercq, Leroy, Stinglhamber, & Frenay, soumis). Il ressort des analyses un apport significatif du cours Projet de formation tant pour la construction du projet professionnel de l'étudiant que pour son adaptation au monde universitaire. Toutefois, il ressort également une faible efficacité de l'évaluation sommative adoptée à la fin du cours, celle-ci étant jugée comme peu utile par les étudiants.

Initialement, l'évaluation sommative attendue en fin de bloc 3 reposait sur la remise d'un travail écrit réflexif d'une dizaine de pages. Il était demandé à l'étudiant de faire des liens entre les différentes activités menées au sein du cours et en dehors (activités académiques ou extra-académiques) afin de dégager des pistes de réflexion en vue de la construction de son projet personnel d'études et d'insertion socio-professionnelle. Il était attendu que le travail reflète au mieux l'évolution de la réflexion de l'étudiant tout au long du baccalauréat.

Cette évaluation a posé deux difficultés majeures. Premièrement, le format écrit proposé souffrait d'un manque d'alignement pédagogique avec le dispositif global du cours. L'objectif était de permettre à l'étudiant de faire le point sur son projet professionnel et d'études en vue, notamment, de décrocher un stage. Or, l'exercice prenait la forme d'une introspection très personnelle pour une série d'entre eux et qui était peu mobilisable lors d'un entretien d'embauche en vue d'un stage. Deuxièmement, l'évaluation de ces travaux écrits par l'équipe encadrant le cours était chronophage et accompagnée d'une certaine frustration concernant le décalage entre l'objectif poursuivi et l'écrit fourni par de nombreux étudiants.

Pour faire face à ces deux difficultés, l'évaluation sommative a été revue en profondeur afin d'adopter un format de défense orale dès l'année académique 2017-2018. L'objectif était donc de renforcer l'alignement pédagogique de l'évaluation proposée en en faisant une activité à part entière du dispositif et qui, en ce sens, a été nommée : « Mon projet en 180 secondes » [10]. Ensuite, il s'agissait de renforcer la pertinence de cette évaluation dans le parcours de l'étudiant dans une logique de transfert à la situation réelle d'entretien d'embauche en vue de l'obtention d'un stage.

Mon projet en 180 secondes prend place lors d'un atelier de deux heures auquel participent une dizaine d'étudiants encadrés par deux évaluateurs. Il s'agit d'une défense individuelle orale qui se déroule en deux temps. D'abord, l'étudiant présente son projet d'études/ professionnel de façon cohérente et convaincante en 180 secondes. Ensuite, il répond à des questions concernant son projet. Afin de faciliter l'évaluation directe, une grille critériée a été construite pour les évaluateurs qui co-évaluent la proposition de l'étudiant.

L'évaluation du dispositif réalisée en 2019 montre une amélioration significative de l'appréciation par les étudiants de l'évaluation sommative suite aux changements opérés. Toutefois, elle ne permet pas de déterminer avec précision les bénéfices perçus de l'activité pour les étudiants. La présente communication vise donc à évaluer plus en détails les effets de cette activité pédagogique innovante qu'est Mon projet en 180 secondes. Cela permettra de mieux comprendre les atouts de cette activité mais également d'en identifier les éléments perfectibles afin de réguler au mieux le dispositif global du cours Projet de formation.

Il est utile de préciser que l'évaluation détaillée dans cette communication a été réalisée en mai 2020 en pleine crise sanitaire. L'activité Mon projet en 180 secondes avait donc été menée en distanciel.

Méthode

Echantillon

[10] Inspiré du concours éponyme : ma thèse en 180 secondes.

Un questionnaire a été administré en version électronique en mai 2020 à l'ensemble des étudiants de troisième bachelier juste après leur présentation en ligne de l'activité Mon projet en 180 secondes. L'échantillon est composé de 89 étudiants (81 femmes ; âge moyen : 21 ans) inscrits dans le troisième bloc annuel du bachelier en sciences psychologiques et de l'éducation (taux de réponse : 73,55%).

Mesures

Le questionnaire est composé de plusieurs catégories de questions toutes évaluées au moyen d'échelles de Likert à 6 points allant de 1 (« *Pas du tout d'accord* ») à 6 (« *Tout à fait d'accord* »).

L'appréciation générale de l'activité a été estimée au moyen d'une échelle composée de 3 items (exemple : « *J'ai apprécié réaliser l'activité Mon projet en 180 secondes* »). Cette échelle montre une bonne fiabilité (alpha de Cronbach = .772).

La qualité estimée de l'activité a été mesurée au moyen de 3 items (exemple : « *L'activité est une évaluation adaptée au regard des compétences développées par le cours* ») rassemblés en une échelle de mesure montrant une fiabilité satisfaisante (alpha = .696).

Trois items ont également estimé **l'utilité perçue de l'activité** au regard des trois missions générales du cours Projet de formation : trouver sa voie en tant que psychologue, construire son projet professionnel et devenir un étudiant efficace et adapté au monde universitaire. Ces trois items ont été traités séparément.

Vingt items ont ensuite été utilisés afin de mesurer les différents **bénéfices perçus de l'activité**. Ces items ont été construits sur base des acquis d'apprentissages visés. Une analyse factorielle exploratoire nous a permis de catégoriser ces items en 5 dimensions permettant d'expliquer plus de 65% de la variation entre items (KMO = .808 ; sphéricité de Barlett p < .001). Ces items ont permis de mesurer :

- l'effet de l'activité sur l'adaptation au monde universitaire (3 items ; alpha = .854) ;
- le développement des compétences de communication orale de l'étudiant (5 items ; alpha = .820) ;
- le développement d'une vision plus concrète, réaliste et nuancée de son projet (4 items ; alpha = .729).
- les bénéfices dans la réflexion vocationnelle à long terme et le choix de lieu de stage (5 items ; alpha = .817).
- les bénéfices en termes de compréhension du métier et de choix de l'option de master (4 items ; alpha =.729).

Trois items ont finalement permis d'évaluer **la structure**/ les modalités pratiques de l'activité (exemple : « *Selon moi, l'activité devrait être réalisée par écrit* ») et ont été traités séparément. Une question ouverte clôture le questionnaire et permet à l'étudiant de formuler des suggestions d'amélioration. Ces dernières données ne seront pas traitées ici.

Résultats

Les différentes analyses menées n'ont pas montré de différence significative en relation avec le genre et l'âge de l'étudiant.

Appréciation de l'activité Mon projet en 180 secondes

Les analyses descriptives de satisfaction montrent une très bonne appréciation de l'activité par les étudiants (*M* = 4.79; *ET* = 0.81) et un format de l'activité bien aligné avec les objectifs de cours annoncés (*M* = 4.63; *ET* = 0.91).

Notons que les deux indices d'appréciation sont également positivement liés aux bénéfices perçus dans l'activité. Plus précisément, plus l'activité est appréciée globalement, plus l'étudiant rapporte être devenu un étudiant plus performant (*r* = .286; *p* = .003) ; avoir développé ses compétences de communication orale (*r* = .362; *p* < .001), avoir apporté de la nuance et du réalisme à son projet (*r* = .555 ; *p* < .001), avoir développé son projet professionnel futur (*r* = .585; *p* < .001) et connaitre mieux le métier de psychologue grâce à l'activité (*r* = .558; *p* < .001). Le même type de relations ressort de l'analyse menée sur la perception d'alignement de l'activité avec les objectifs du cours.

Utilité perçue de l'activité Mon projet en 180 secondes

L'utilité du cours sur les trois objectifs du dispositif Projet de formation a également été analysée. D'un point de vue descriptif, les résultats révèlent des niveaux d'utilité perçue assez élevés pour trouver sa voie en tant que psychologue (*M* = 4.00 ; *ET* = 1.45) et pour construire son projet professionnel (*M* = 4.46 ; *ET* = 1.20). L'activité est jugée bien moins utile concernant l'adaptation au monde universitaire (*M* = 2.86 ; *ET* = 1.28). Des Anovas à mesures répétées nous ont permis d'attester que les différences observées étaient bien significatives (*F*(2.88) = 51.178; *p* < .001). Ainsi, l'activité est d'abord perçue comme utile pour construire son

projet professionnel, ensuite pour trouver sa voie en tant que psychologue et, en dernier, pour devenir un étudiant efficace.
L'utilité perçue de l'activité a également été mise en lien avec les bénéfices que les étudiants ont retiré de l'activité. Encore une fois, des corrélations positives et significatives apparaissent.

Bénéfices perçus de l'activité

L'analyse descriptive des bénéfices perçus de l'activité a également démontré des effets importants sur les dimensions étant au plus près des objectifs du cours Projet de formation :

- Initier une démarche réflexive posée sur son projet personnel en lien avec une meilleure connaissance de soi et des différents champs professionnels de la psychologie ;
- Communiquer efficacement les éléments de son projet personnel.

Tableau 1. Bénéfices perçus de l'activité

	Moyenne	Écart type
1 - Nuance, réalisme et maturation du projet professionnel	4.39/6	0.82
2 - Construction du choix vocationnel à long terme	4.39/6	1.01
3 - Connaissance du métier de psychologue	3.74/6	1.09
4 - Compétences de communication orale	4.62/6	0.82
5 - Adaptation au monde universitaire	2.61/6	1.09

Le Tableau 1 nous montre que l'activité a, avant tout, permis à l'étudiant d'améliorer sa communication orale, de développer son projet professionnel et vocationnel (via les dimensions de nuance et de réalisme à son projet et de construction du choix vocationnel (et donc également un choix de stage)) qui est plus affirmé et plus éclairé. En revanche, les bénéfices perçus sont moindres en termes de développement général de ses connaissances du métier de psychologue et de son adaptation au monde universitaire.
D'ailleurs, les Anovas à mesures répétées nous confirment qu'il existe bien des différences significatives de niveau entre les perceptions des bénéfices ($F(4.88) = 45.478$; $p < .001$). Plus précisément, tous les bénéfices perçus se différencient significativement à l'exception des bénéfices 1 et 2 présentés dans le tableau 1.

Structure et propositions d'amélioration de l'activité

L'analyse des trois items consacrés à la façon dont l'activité est organisée nous révèle que les étudiants :

- estiment généralement que l'activité ne devrait pas se réaliser uniquement avec les évaluateurs mais devrait bien se poursuivre en petits groupes ($M = 1.57$; $ET = 1.01$) ;
- rapportent globalement ne pas vouloir que l'évaluation se fasse par écrit plutôt qu'à l'oral ($M = 2.16$; $ET = 1.51$) ;
- pensent que l'activité ne devrait pas rester en virtuel après la crise sanitaire ($M = 2.09$; $ET = 1.41$).

Discussion

La discussion de cette communication au colloque de l'AIPU, en se basant sur les analyses présentées, pointera les bénéfices d'une activité telle que Mon projet en 180 secondes tant pour son utilité perçue par les étudiants que pour son efficacité pour l'équipe pédagogique.
Les limites de notre évaluation seront également discutées. Ainsi, l'éventuel impact du dispositif mené en distanciel en 2020 suite à la situation sanitaire sera abordé. De même, la nécessité d'évaluer les effets à court terme de l'activité Mon projet en 180 secondes sera traitée, notamment sur les compétences de l'étudiant à mener à bien un entretien d'embauche réel en vue de l'obtention d'un stage de master.
La discussion portera également sur les difficultés d'implémentation d'une telle activité et la nécessité d'adopter des consignes à la fois précises et cohérentes avec la réalité des étudiants et permettant une cohérence entre évaluateurs. Enfin, il s'agira de proposer des applications pratiques et concrètes de cette activité transférable à d'autres contextes d'enseignement supérieur.

Une carte de campus pour interroger ensemble un agir en faveur de l'inclusion

Marie Blain Pinel

Université de Nantes, Nantes, France marie.blain-pinel@univ-nantes.fr

Sandrine Gelly-Guichoux

Université de Nantes, Nantes, France, sandrine.gelly-guichoux@univ-nantes.fr

Benjamin Mathery

Université de Nantes, Nantes, France, benjamin.mathery@univ-nantes.fr

Résumé

fr

Bien vivre sur un campus implique une appropriation individuelle et collective de l'espace par l'ensemble des usagers, étudiants, personnels et visiteurs. Quels sont les outils d'appropriation ? Qui les conçoit ? Fonctionnent-ils ? L'Université de Nantes, multi-site et multi-campus, en constante transformation, est au cœur de ces difficultés. Pour y répondre, un ensemble d'actions en faveur de l'inclusion a été mené dans le cadre du programme appelé ACCESS. Ce programme, inter-composantes, interservices, inter-établissements et international est co-piloté, depuis trois ans, par le relai handicap et le Centre de Développement Pédagogique de l'Université de Nantes et décline différentes actions qui visent à questionner notre conception du handicap et des environnements et situations de formation.

Partant de l'existant, (un guide, une carte), le groupe ACCESS a réalisé une nouvelle carte de l'un des campus : comparée à l'ancienne, elle constitue une mise en situation et en réflexion sur les questions d'intégration, permettant progressivement dans la réalisation et la concrétisation de l'objet de mettre en évidence des déplacements de perception des normes.

C'est donc sur ces cartes que nous souhaitons faire vivre aux participants un déséquilibre cognitif et social amenant à une réflexion plus large sur l'agir-ensemble et ses modalités. Notre atelier, de 120 minutes, s'inscrit dans l'axe 2 sur les modes d'agir ensemble. Il s'adresse à toute personne étudiant, travaillant sur un campus universitaire. Il sera animé par les trois auteur.trice.s, une enseignante, une chargée de développement pédagogique et un étudiant.

Sur la base d’une comparaison entre deux cartes d’un même campus, l’une existante, l’autre réalisée par des étudiants du master en géographie et aménagement du territoire et le cartographe de l’Institut de Géographie (IGARUN), à partir de parcours commentés réalisés avec des personnes en situation de handicap, les participants à l’atelier seront amenés à questionner l’accessibilité physique d’un campus, les modes de représentations et de diffusion des informations auprès de l’ensemble des usagers d’un campus et les perspectives inclusives.

Nous co-questionnerons alors en quoi le fait de penser collectivement l’inclusion, partager nos représentations entre usagers de campus et nous acculturer à la notion de handicap peut nous permettre de tendre vers une compréhension de ce que peuvent être des environnements capacitants.

L’atelier se déroulera en deux parties : une mise en situation des participants et un débrief.

Nous présenterons l’atelier, puis, pour permettre une éventuelle évolution de la perception des environnements générés, nous partirons du vécu et des expériences de chacun sur son propre campus. Ainsi, l’atelier alternera temps de réflexion individuels et temps d’échanges en petits groupes et grand groupe. Nous engagerons les participants à questionner la valeur ajoutée d’une cartographie co-élaborée.

Le débrief de l’atelier questionnera les modes d’agir ensemble et la notion « d’environnement capacitant ». En quoi travailler à partir d’une carte de campus, objet commun et partagé, peut favoriser l’agir ensemble et contribuer de la co-construction « d’environnement capacitant »? Quelles conditions peuvent sembler nécessaires à la mise en mouvement ?

Abstract

en

Living well on a campus means individual and collective appropriation of the area by all users, students, staff and visitors. What are the tools of appropriation? Who designs them? Do they work? The University of Nantes, with its multi-site and multi-campus structure and constant transformation, is at the heart of these challenges. In response, a set of actions in fostering inclusion has been carried out within the programme called ACCESS. This inter-component, inter-departmental, inter-institutional and international programme has been co-piloted for the past three years by the relai handicap and the Centre de Développement Pédagogique de l'Université de Nantes and includes various actions aimed at questioning our conception of disability and training environments and situations.

Starting from the existing one (a guide, a map), the ACCESS group created a new map of one of the campuses: compared to the old one, it constitutes a situation and a reflection on integration issues, allowing progressively in the realization and concretization of the object to highlight the changes in the perception of the standards.

It is therefore on these maps that we wish to make the participants experience a cognitive and social disruption leading to a wider reflection on acting together and its modalities. Our workshop, lasting 120 minutes, is part of theme 2 on ways of acting together. It is aimed at anyone studying or working on a university campus. It will be facilitated by the three authors, a teacher, an educational development officer and a student.

The aim of the workshop is to raise awareness of the notion of an enabling environment.

Based on a comparison between two maps of the same campus, one existing, the other made by students of the Master in Geography and Territorial Planning and the cartographer of the Institute of Geography (IGARUN), from commented paths made with people with disabilities, the participants in the workshop will be led to question the physical accessibility of a campus, the modes of representation and dissemination of information to all users of a campus and the inclusive perspectives.

We will then co-question how thinking collectively about inclusion, sharing our representations between campus users and acculturating ourselves to the notion of disability can enable us to move towards an understanding of what can be enabling environments.

The workshop will take place in two parts: a participative situation and a debriefing.

We will present the workshop, and then, in order to allow for a possible evolution of the perception of the environments generated, we will start from the experiences of each participant on their own campus. The workshop will alternate between individual reflection and small and large group discussions. We will engage the participants in questioning the added value of a co-elaborated mapping.

The debriefing of the workshop will question the modes of acting together and the notion of "enabling environment". In what way can working with a campus map, a common and shared object, promote joint action and contribute to the co-construction of an "enabling environment"? What conditions might seem necessary to set things in motion?

Mots-clés

AE dans le champ de l’accompagnement, Interactions individuels/collectifs, Enjeux

1. Atelier ACCESS-TERTRE : une démarche de co-conception

1.1. Genèse de l'atelier

Cet atelier émane d'un ensemble d'actions en faveur de l'inclusion, menées dans le cadre du programme appelé ACCESS[1]. Ce programme, inter-composantes, interservices, inter-établissements et international est co-piloté, depuis trois ans, par le relai handicap et le Centre de Développement Pédagogique (CDP) de l'Université de Nantes et décline différentes actions qui visent à questionner notre conception du handicap et des environnements et situations de formation.

L'atelier proposé trouve plus spécifiquement sa place le projet nommé ACCESS-Tertre[2]. Ce projet, co-porté par deux enseignantes de l'UFR lettres et langages et de l'Institut de Géographie et d'Aménagement Régional de l'Université de Nantes (IGARUN) a été mené en collaboration. avec des étudiant.e.s et des personnes issues de services généraux et transverses de l'Université. Il a été accompagné par le relais handicap et le CDP, soutenu dans son déploiement, par les VP vie de campus et solidarités et responsabilité sociale, et implique directement les usagers du campus, pour questionner son accessibilité.

A l'origine, un guide à destination des étudiants en situation de handicap, comportant des informations utiles à tous, dont une carte du campus, avait été élaboré. Le collectif ACCESS, interrogeant la dimension inclusive, a souhaité s'emparer de l'idée du guide et de la carte pour la décliner sur un autre campus. La réalisation de la carte engage alors collectivement, des usagers des campus, enseignants et étudiants, en situation de handicap ou non et des personnels administratifs. Il s'agit de faire de la carte, un objet de co-élaboration, pouvant répondre à des attentes préalablement identifiées sur la base de parcours commentés. Sa co-conception contribue au développement pédagogique au sens où elle devient un objet partagé, visant à faciliter l'orientation sur le campus en lien avec le développement du sentiment d'appartenance (Frenay, 2010) et du pouvoir d'agir et des marges de manœuvre (Clot et Simonet, 2015), sur son environnement de formation et d'apprentissage.

Un ensemble de personnes est alors sollicité : la secrétaire générale du pôle humanités, des enseignants, des étudiants, une chargée de communication, un cartographe.

[1] Gelly-Guichoux S. et Magdelaine.A, (2019) « Vers une pédagogie inclusive co-construite, partagée et co-animée ? » communication QPES 2019, https://cdp.univ-nantes.fr/soyez-auteurs-daccess-a-lun

[2] Chaudet, B. & al. (2021) « ACCESS-Tertre : un projet pédagogique collectif pour appréhender les conditions favorables à l'accessibilité des environnements de formation et d'apprentissage et agir ensemble », communication QPES 2021, acceptée

1.2 Méthodologie de conception

Dans cette dynamique collective, des rencontres, pensées comme phases de décristallisation (Lewin, 1951) sont organisées. Chacun, en fonction de ses représentations, son champ d'intervention, son expertise dans le domaine du handicap et des approches inclusives, exprime et explicite son positionnement, les contraintes ou les leviers qu'il identifie à la conception, réalisation et diffusion du guide et de la carte. Ces échanges très ouverts, impliquant, des étudiants, des enseignants et des personnels administratifs permettent, au fur à mesure de l'élaboration des objets, objets que nous qualifions d'objets frontières (Star et Griesemer, 1989)[3]. d'entrer dans la deuxième phase de déplacement (Lewin, 1951) permettant progressivement dans la réalisation et concrétisation de l'objet de tendre vers une phase de cristallisation marquée par des déplacements de perception des normes.

Même si les échanges et les parcours commentés ont contribué à la réalisation d'un guide et d'une carte, c'est sur les cartes que nous souhaitons faire vivre aux participants, un déséquilibre cognitif et social amenant à une réflexion plus large sur l'agir-ensemble et ses modalités.

1.3 Intentions et objectif de l'atelier

L'objectif visé par l'atelier est de sensibiliser à la notion d'environnement capacitant (Fernagu-Oudet, 2012).

Sur la base d'une comparaison entre deux cartes d'un même campus, l'une existante, l'autre réalisée par des étudiants du master GAED[4], experts en géographie et aménagement du territoire et le cartographe de l'IGARUN, à partir de parcours commentés réalisés avec des personnes en situation de handicap, les participants à l'atelier seront amenés à questionner l'accessibilité physique d'un campus, les modes de représentations et de diffusion des informations auprès de l'ensemble des usagers d'un campus et les perspectives inclusives.

Nous co-questionnerons alors en quoi le fait de penser collectivement l'inclusion, partager nos représentations entre usagers de campus et nous acculturer à la notion de handicap peut nous permettre de tendre vers une compréhension de ce que peuvent être des environnements capacitants.

[3] « Abstraits ou concrets », leur « structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection, tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes » (Trompette et Vinck, 2009)

[4] MATHERY Benjamin, HAMEL Naima, JANNOT Barthélémy, NDIAYE Sokhna Mai, PARIS Vincent et PIERRET Jules,étudiants en master Géographie, Aménagement, Environnement et Développement à l'Université de Nantes.

2. Scénario de la première partie de l'atelier

2.1 Introduction et corps de la première partie de l'atelier

Cet atelier de 120 minutes, qui s'inscrit dans l'axe 2 sur les modes d'agir ensemble s'adresse à toute personne étudiant, travaillant sur un campus universitaire.

Il sera animé par les trois auteur.trice.s, une enseignante, une chargée de développement pédagogique et un étudiant.

Nous proposerons un brise-glace pour identifier la variété des établissements représentés et l'identité professionnelle de chacun.

Nous présenterons les objectifs et le déroulé de l'atelier, puis, pour permettre une éventuelle évolution de la perception des environnements générés, nous partirons du vécu et des expériences de chacun sur son propre campus. Nous questionnerons alors l'appropriation collective des enjeux liés à l'inclusion, en favorisant l'émergence de conceptions autres par la confrontation des perceptions et points de vue. Ainsi, l'atelier alternera temps de réflexion individuels et temps d'échanges en petits groupes et grand groupe.

Nous inviterons les personnes à s'interroger sur les outils à disposition sur les campus, pour guider les étudiants et personnels à s'orienter et se déplacer. Puis, après une brève présentation de la démarche à l'origine de l'atelier (présentation de l'université multicampus de Nantes et de la problématique de la cartographie), nous engagerons les participants à questionner la valeur ajoutée d'une cartographie co-élaborée.

2.2 Conclusion de la première partie de l'atelier

A la fin de la première partie de l'atelier, un temps de projection individuelle sera proposé via la technique du CQQCOQP[5] : de quelles ressources disposez-vous ? Quelles seraient les entrées possibles que vous identifiez…

3. Perspectives et poursuites de l'agir ensemble

La seconde partie de l'atelier, sera consacrée à un débrief.

3.1 Intentions, finalités et déroulé

Le débrief de l'atelier questionnera les modes d'agir ensemble et la notion « d'environnement capacitant ». En quoi, travailler à partir d'une carte de campus, soit d'un objet commun et

[5] Comment, Qui, Quoi, Combien, Où, Quand et Pourquoi.

partagé, peut favoriser l'agir ensemble et contribuer de la co-construction « d'environnement capacitant »? Quelles conditions peuvent sembler nécessaires à la mise en mouvement ?

Nous échangerons des sentiments, des opinions, des points de vue sur l'activité proposée et évaluerons dans quelle mesure l'atelier peut être un levier pour une mise en mouvement collective. Nous tenterons de recueillir des intentions individuelles et collectives ; l'intention pouvant donner lieu à l'émergence de collaborations intra et/ou inter-établissements.

Le débrief se déroulera en différentes phases[6] :

- Phase 1 : le recueil du ressenti. Les participants seront invités à partager leur ressenti sur l'activité proposée
- Phase 2 : les faits. Nous les inviterons à revenir sur les différentes phases de l'atelier, de façon factuelle et chronologique
- Phase 3 : les principes généraux. Nous identifierons ensemble quelques principes généraux de l'agir ensemble, sur la base de l'expérience vécue
- Phase 4 : Nous soulèverons la question du lien entre l'activité et des expériences proches en matière d'environnements de formation et d'apprentissage pensés dans une perspective inclusive
- Phase 5 : Nous faciliterons la projection dans des environnements autres : dans quels contextes des expériences similaires pourraient-elle prendre forme ?
- Phases 6 et 7 : Avant de laisser la place aux questions en suspens, nous demanderons aux participants quelles pistes d'amélioration ils identifient pour cette activité ?

Ainsi, dans cet agir ensemble, nous recueillerons des idées pour pouvoir encore faire évoluer la carte et tenterons d'engager les participants, à partir de la carte, à questionner d'autres dimensions, à contribuer à l'élaboration et la révision de documents mis à disposition des étudiants et personnels pour en faire des objets co-conçus, co-écrits et partagés.

Si les personnes souhaitent en savoir un peu plus sur la façon dont l'expérimentation a été menée à l'Université de Nantes, nous pourrons proposer un retour d'expérience des étudiants sur la collecte (verbatim), les questions en cours, la réception en interne (comment les personnes s'en saisissent-elles ?) sur les actions satellites engagées (retour d'expérience dans le cadre de EUniWell, coopération sur la semaine du bien-être), sur les recueils de trace, la diffusion des productions…

[6] Grousson, C. (2015) Comment animer un debriefing à l'issue d'une activité, slideshare, https://fr.slideshare.net/pedagolu/comment-animer-un-debriefing-lissue-dune-activit-fiche

Références bibliographiques

Chaudet, B. Gelly-Guichoux,S. Magdelaine,A. (2021). « ACCESS-Tertre : un projet pédagogique collectif pour appréhender les conditions favorables à l'accessibilité des environnements de formation et d'apprentissage et agir ensemble », communication QPES 2021

Clot, Y. & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78, 31-52. https://doi.org/10.3917/th.781.0031

Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement "capacitant" dans les organisations. Dans : Étienne Bourgeois éd., Apprendre au travail, Paris cedex 14, France : PUF, (p. 201-213).

Frenay, M. et al., (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, *Recherches en éducation, (172)*, 63-76. http://rfp.revues.org/2253

Lewin, K. (1951). Field theory in social science, Chicago, University of Chicago Press

Une Démarche SoTL pour favoriser l'alignement Pédagogique

GOUIN, Marie-Michelle

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Marie-Michelle.Gouin@USherbrooke.ca

DENIS, Constance

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Constance.Denis@USherbrooke.ca

LEFEBVRE, Nathalie

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Nathalie.Lefebvre@USherbrooke.ca

LANCTÔT, Stéphanie

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Stephanie.Lanctot@USherbrooke.ca

BÉLISLE, Marilou

Université de Sherbrooke, Longueuil, Canada, Marilou.E.Belisle@USherbrooke.ca

Résumé

Fr (422 mots)

L'activité pédagogique INT110 est l'un des cours d'intégration offerts au certificat en santé, sécurité au travail à l'Université X (Canada). Son objectif est d'amener les personnes étudiantes à acquérir les connaissances et les compétences nécessaires à la conception et à l'établissement d'un plan d'intervention efficace en milieu de travail. Le cours INT110 est offert en mode intensif, les soirs et fins de semaine. En 2017, une évaluation du cours a fait ressortir certaines problématiques (ex. : absentéisme, démotivation, désengagement dans les apprentissages, faible taux de réussite), essentiellement reliés à diversité des cohortes estudiantines et, de ce fait, des besoins variés en termes de flexibilité (temporelle ou physique). Afin de pallier ces problématiques, l'équipe du programme a demandé le soutien de l'incubateur d'innovations pédagogiques (i2P). De même, dans le but de répondre au besoin de flexibilité susmentionné, un virage en formation à distance (FAD) a été entamé. Ce projet d'innovation pédagogique s'inscrit dans une démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). Cette démarche se décline en six phases (analyse, appropriation,

conception, implantation, évaluation et diffusion) permettant, entre autres, aux personnes enseignantes d'adopter une posture de praticiennes-chercheuses. Après avoir analysé nos pratiques d'enseignement et le contexte de formation, nous avons ciblé la problématique comme relevant de l'alignement pédagogique. Pour favoriser tant la flexibilité des modalités d'apprentissage que la motivation et l'engagement des personnes étudiantes, nous avons ensuite considéré et approfondi l'approche expérientielle et l'apprentissage par problème. Cela nous a permis de revoir entièrement le cours INT110 pour en maximiser l'alignement pédagogique. Cela a demandé plusieurs discussions et réflexions, facilitées notamment par l'utilisation d'un outil de macrodesign. L'implantation du nouveau projet d'apprentissage s'est faite en deux temps : en 2020 et 2021. Cependant, la pandémie de Covid19 nous a contraints à reporter la phase d'évaluation au printemps 2022. La recherche sera menée selon une approche mixte. La stratégie de collecte de données planifiée sera composée de deux questionnaires (pré/post) et d'un groupe de discussion (pour les personnes étudiantes) ainsi que de débreffages à la fin de chaque séance d'enseignement (pour les personnes formatrices). Les données permettront de documenter le processus et les retombées des innovations pédagogiques implantées dans le cours INT110. Les résultats préliminaires seront connus au moment de la communication. La démarche de projet d'apprentissage aura-t-elle permis d'améliorer la motivation et la réussite des personnes étudiantes? Les modalités auront-elles permis de s'ajuster à la diversité dans une approche plus inclusive visant la réussite de tous les étudiants et étudiantes? Les éclairages théoriques et empiriques pouvant être dégagés de cette expérience seront également discutés.

Abstract

en (386 mots)

The educational activity INT110 is one of the integration courses offered in health and safety at work Certificate Program at the Université X (Canada). It aims to ensure that students acquire knowledge and skills necessary to design and establish an effective workplace intervention plan. The course INT110 is taught in intensive mode, during evenings and weekends. In 2017, an evaluation of the course revealed certain issues (e.g., absenteeism, demotivation, learning disengagement, low success rate) related to the diversity of student cohorts and, therefore, their different needs in terms of flexibility (temporal or physical). In response to these issues, the program team sought the support of the "incubateur d'innovations pédagogiques" (i2P). Moreover, to meet the need for flexibility above-mentioned, a shift in distance learning (DL) has been put in place. This project is part of the

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) approach. It is divided in six phases (analysis, appropriation, conception, implementation, evaluation et dissemination) these, enabling teachers to adopt a practitioner-researcher posture. After analyzing our teaching practices and the training context, we targeted the problem as a matter of pedagogical alignment. To foster both flexibility in learning modalities, and student motivation and commitment, we then considered and further developed the experiential approach and problem-based learning. This has allowed us to completely redesign the INT110 course to maximize its pedagogical alignment. This required several discussions and reflections, facilitated by the use of a macro design tool, among others. The implementation of the new learning project was done in two periods: in 2020 and 2021. However, the Covid19 pandemic has forced us to postpone the evaluation phase until spring 2022. The latter will be carried out using a mixed approach. The data collection strategy will include two questionnaires (pre/post) and a focus group (for the students) as well as debriefings at the end of each course (for the teachers). These data will allow for the documentation of the process and impact of the pedagogical innovations implemented in the INT110 course. Preliminary results will be available at the time of the presentation. Will the learning project approach have enhanced student motivation and success? Will the modalities have made it possible to adapt to the diversity in a more inclusive approach aiming for the success of all students? What theoretical and empirical lessons can be learned from this experience?

Mots-clés

Apprentissage par projet, Démarche SOTL, Apprentissage expérientiel, Formation et usages du numérique

1. Mise en contexte

L'activité pédagogique INT110 est l'un des deux cours d'intégration du certificat en santé, sécurité au travail (SST) à l'Université X, au Canada. Elle constitue la première partie de l'activité d'intégration des connaissances de ce programme. Elle vise à ce que les personnes étudiantes acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires à la conception et à l'établissement d'un plan d'intervention efficace en milieu de travail. Cela leur permet ensuite d'intervenir au cœur d'un programme de prévention lors du cours subséquent INT111. Plus largement, l'ensemble des cours du programme est axé sur la pratique. Il s'agit d'une particularité importante qui doit être maintenue, voire encouragée puisqu'elle distingue ce programme de ceux offerts par d'autres institutions et répond tant aux besoins des employeurs

que des personnes étudiantes. Notons également que tous les cours du programme se déroulent « en accéléré » sur sept semaines plutôt que 15. Cette formule est appréciée par les personnes étudiantes puisqu'elle leur permet de suivre deux cours par session, mais en se concentrant sur un cours à la fois. Le certificat est offert à temps partiel pour s'adapter à une réalité de formation continue.

Malgré les forces susmentionnées et la notoriété du programme, en 2017, une évaluation du cours a fait ressortir des problèmes apparaissant essentiellement reliés à la diversité des cohortes estudiantines et, de ce fait, des besoins variés sur le plan de la flexibilité (temporelle ou physique).

2. Diversité et besoin de flexibilité des cohortes estudiantines

Le programme est offert en alternance sur plusieurs campus. Dans l'un de ces campus, la diversité ethnoculturelle est omniprésente et, pour l'ensemble, les demandes d'accommodements sont fréquentes lors des examens et impliquent des ressources considérables (ex. en termes de locaux, de temps et de ressources humaines). De plus, le profil des personnes étudiantes varie énormément : de l'ouvrier « de plancher » détenant beaucoup d'expérience de travail pertinente (sans diplômes d'études postsecondaires), jusqu'à de jeunes bacheliers en quête d'un premier poste; en passant par des professionnels de carrière envisageant une réorientation. Bref, les personnes étudiantes vivent des réalités différentes et plusieurs doivent également « jongler » avec des responsabilités familiales au long de leurs études. Or, jusqu'en 2017, l'ensemble des cours étaient offerts en présentiel (sept mercredis soirs et quatre samedis en journée). Ce point représentait un enjeu de taille pour la survie même du programme; les admissions étaient à la baisse, d'autres établissements universitaires offrant le certificat en SST en formation à distance (FAD).

Concernant spécifiquement le cours INT110, son déroulement était plutôt traditionnel, s'articulant autour de plusieurs séances magistrales, ponctuées d'examens. À cela s'ajoutait un projet d'équipe orienté autour de la planification de l'intervention en SST, soit, dans la deuxième partie du cours, après avoir vu les notions théoriques s'y rapportant.

3. Situations problématiques concernant INT110

En 2017, diverses problématiques ont été constatées par l'enseignante, entre autres : un manque de motivation ou d'engagement des personnes étudiantes, un taux élevé d'absentéisme le samedi après-midi, des difficultés variées aux examens, incluant des

difficultés de compréhension désavantageant les personnes étudiantes n'ayant pas d'études postsecondaires et des demandes d'accommodement pour diverses raisons (ex. : trouble de déficit de l'attention nécessitant plus de temps et un local individuel).

Des pistes d'amélioration du cours ont été ciblées par l'équipe pédagogique du programme et mises en œuvre dès 2018. À titre d'exemple, des études de cas ont été ajoutées afin, notamment, de contextualiser les notions vues en classe. Le but était de rendre les apprentissages authentiques, d'augmenter la motivation et l'engagement afin de lutter contre l'absentéisme tout en améliorant les résultats des personnes étudiantes.

Bien que le taux de réussite aux évaluations fût meilleur, l'évaluation des enseignements suivie de discussions informelles subséquentes a révélé que les personnes étudiantes étaient insatisfaites de ces changements. Certaines nous ont indiqué ne pas comprendre la plus-value de ces changements; d'autres ont partagé leur impression d'un nivellement vers le bas. Mais alors, comment améliorer la motivation et l'engagement tout en bonifiant le cours de manière structurée et en offrant plus de flexibilité aux personnes étudiantes?

En 2019, l'équipe programme a amorcé des réflexions autour de la pédagogie inclusive. Néanmoins, les problématiques soulevées étaient nombreuses et demandaient une analyse approfondie. Un accompagnement pédagogique dans le cadre des activités de l'incubateur d'innovations pédagogiques (i2p) est alors proposé. De même, dans le but de répondre au besoin de flexibilité susmentionné, un virage en formation à distance (FAD) est également entamé. La formule retenue est alors comodale : des activités en mode asynchrone sont proposées, mais la présence (en mode synchrone ou en présence) est requise à différents moments.

4. Méthodologie

Bénéficiant de l'accompagnement d'une équipe comptant des conseillères pédagogiques, une professionnelle de recherche, une directrice scientifique et des assistants de recherche, le projet s'est inscrit dans la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL). La démarche, proposée par Bélisle, Bédard et Lison (2016) se décline en six phases : l'analyse du contexte de formation, l'appropriation des cadres théoriques pertinents, la conception ou l'amélioration du design pédagogique, l'implantation de l'amélioration conçue à la phase précédente pour se terminer par une évaluation rigoureuse et une diffusion des résultats (Figure 1). Le but d'une telle démarche est d'amener les personnes enseignantes à adopter une posture de praticiennes-chercheuses afin de comprendre l'origine des problématiques vécues

au niveau pédagogique pour mettre en place des solutions innovantes de manière structurée, contextualisée et centrée sur l'amélioration des apprentissages des étudiantes et des étudiants. Le cœur de notre projet d'innovation pédagogique est ciblé : bonifier le cours en visant l'évaluation en situation authentique.

5. Définition et description de la démarche SoTL

5.1. L'analyse

L'analyse du contexte de formation et des problématiques rencontrées, via des rencontres structurées et mensuelles avec l'équipe de l'i2p, a permis d'identifier un élément central sous-jacent à l'ensemble des problématiques susmentionnées : l'alignement pédagogique (Biggs 2012), soit la cohérence entre les cibles de formation, les modalités pédagogiques et les modalités évaluatives. La planification du projet d'intervention doit être repositionnée au cœur du cours. Ce dernier a donc été revu en profondeur pour y instaurer un meilleur arrimage entre le projet, les activités d'enseignement et les évaluations. Pour ce faire, de multiples discussions et réflexions ont été nécessaires. Entre autres, l'utilisation d'une ligne du temps a été pertinente. Sous la forme d'un schéma (Figure 2), les modules ont été découpés, les contenus ont été divisés et les modalités pédagogiques ont été discutées pour questionner la pertinence des modalités évaluatives (une étude de cas). Une prise de conscience du rythme du cours, des exigences et de certaines incohérences (dont la présence d'examen de connaissances dans une approche par projet) a été effectuée.

Rapidement, l'apprentissage par projet a été retenu pour faciliter l'application des notions théoriques dans un contexte authentique et optimiser la rétroaction de la personne enseignante. Les personnes étudiantes pourront déployer leurs connaissances et leurs compétences autour d'un plan d'intervention authentique en SST issu du contexte d'un membre de l'équipe. L'adoption de modalités d'apprentissage par projet et d'évaluation en situation authentique devait s'articuler autour du projet. En parallèle, la migration du cours en FAD, en plus de donner de la flexibilité aux personnes étudiantes, permet également de rendre compte de la diversité de ces dernières. Elle permet d'adopter une approche différenciée et plus inclusive, par exemple, en incluant des capsules pédagogiques pouvant être réécoutées selon les besoins, et des ressources complémentaires (ex. sous la forme de « boîte à outils » facultative).

5.2. L'appropriation

À cette phase, qui vise l'exploration de cadres théoriques permettant d'éclairer les pratiques pédagogiques et les choix qui s'y rattachent, des veilles scientifiques ont été réalisées. Deux thématiques ont été identifiées : l'évaluation authentique et l'évaluation par les pairs. La participation à différents ateliers thématiques comme des tables rondes ou des communautés de pratiques a permis d'appuyer la recherche de solutions basées sur les bonnes pratiques reconnues.

5.3. La conception

L'utilisation d'un outil de « macrodesign », c'est-à-dire un document illustrant de façon synthétique le scénario de l'activité pédagogique, a permis de mettre en évidence les différentes composantes du cours, soit, le but et les objectifs spécifiques du cours, les activités d'enseignement, d'apprentissage, de même que leurs modalités (synchrones ou asynchrones), et d'évaluation. Cela nous a permis de nous assurer de l'alignement pédagogique (Biggs, 2012). La scénarisation pédagogique du projet d'apprentissage et des activités qui y sont associées (Henri, Compte et Charlier, 2007) ont également été illustrées par une ligne du temps permettant d'expliciter visuellement le déroulement du cours (Figure 3). Concernant les évaluations, l'examen et l'étude de cas ont été remplacés par la réalisation d'un cahier des apprentissages qui doit être personnalisé par chacun à l'aide d'exemples basés notamment sur leur rôle dans la planification de leur projet d'intervention en SST.

5.4. Implantation et évaluation

Une première et deuxième implantation de la démarche d'innovation et du projet d'apprentissage a eu lieu en mars-avril 2020 et 2021. L'évaluation n'a cependant pas pu avoir lieu puisque la pandémie a nécessité certains ajustements de la démarche (ex. Les paramètres de réalisation du projet ont été revus en fonction du contexte sanitaire, notamment, pour rendre tenir compte de l'impossibilité d'accéder aux terrains dans le cadre des projets). Une troisième implantation est prévue à l'hiver 2022, en mode FAD et selon le déroulement des phases SoTL. Une évaluation sera menée selon une approche mixte. Plus précisément, la stratégie de collecte de données planifiée est composée de deux questionnaires (pré/post) et d'un groupe de discussion (pour les personnes étudiantes), ainsi que de débreffages à la fin de chaque séance d'enseignement (pour les personnes enseignantes). Les données permettront de documenter le processus et les retombées des innovations pédagogiques implantées dans le cours INT110.

5.5. Diffusion

La démarche SoTL ayant permis l'innovation pédagogique mise en œuvre a déjà été diffusée sous forme d'article professionnel (Lefebvre, Denis et Bélisle, 2019) et de présentations à des collègues.

6. Conclusion provisoire

Cette communication présentera l'application de la démarche SoTL pour comprendre les problématiques touchant le cours INT110, puis mettre en œuvre des actions cohérentes et alignées avec les cibles de formation, les modalités pédagogiques et les modalités évaluatives de l'activité pédagogique. Les résultats de l'évaluation préliminaire seront également présentés. La démarche de projet d'apprentissage aura-t-elle permis d'améliorer la motivation et la réussite de toutes les personnes étudiantes? Les modalités auront-elles permis de s'ajuster à la diversité dans une approche plus inclusive visant la réussite de tous les étudiants et étudiantes? La démarche d'innovation s'inscrit dans une posture de praticienne-chercheuse encourageant la réflexion et visant l'amélioration continue des pratiques pédagogiques. Quels éclairages théoriques et empiriques pourront être dégagés de cette expérience?

Figure 1. Phases de la démarche SoTL (Bélisle, Lison et Bédard, 2016)

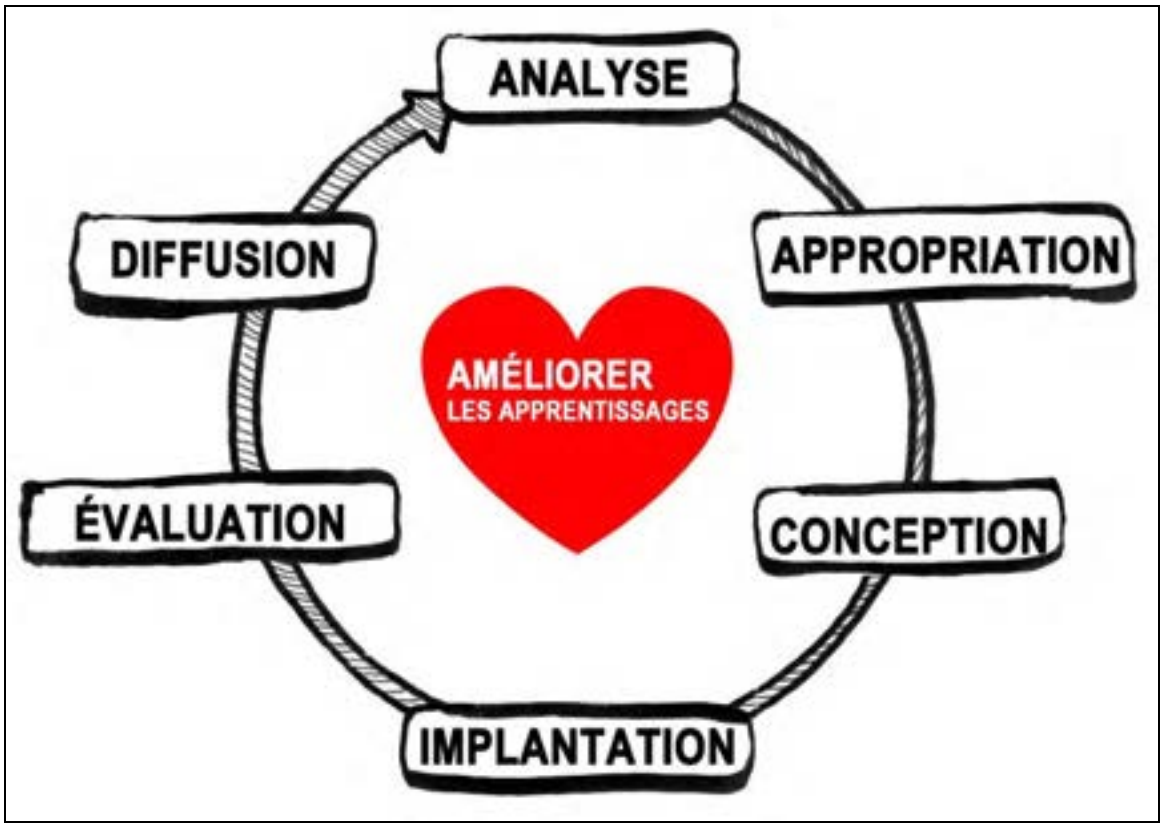


Figure 2. Notes d'une rencontre avec l'équipe de l'i2p sous la forme d'une ligne du temps

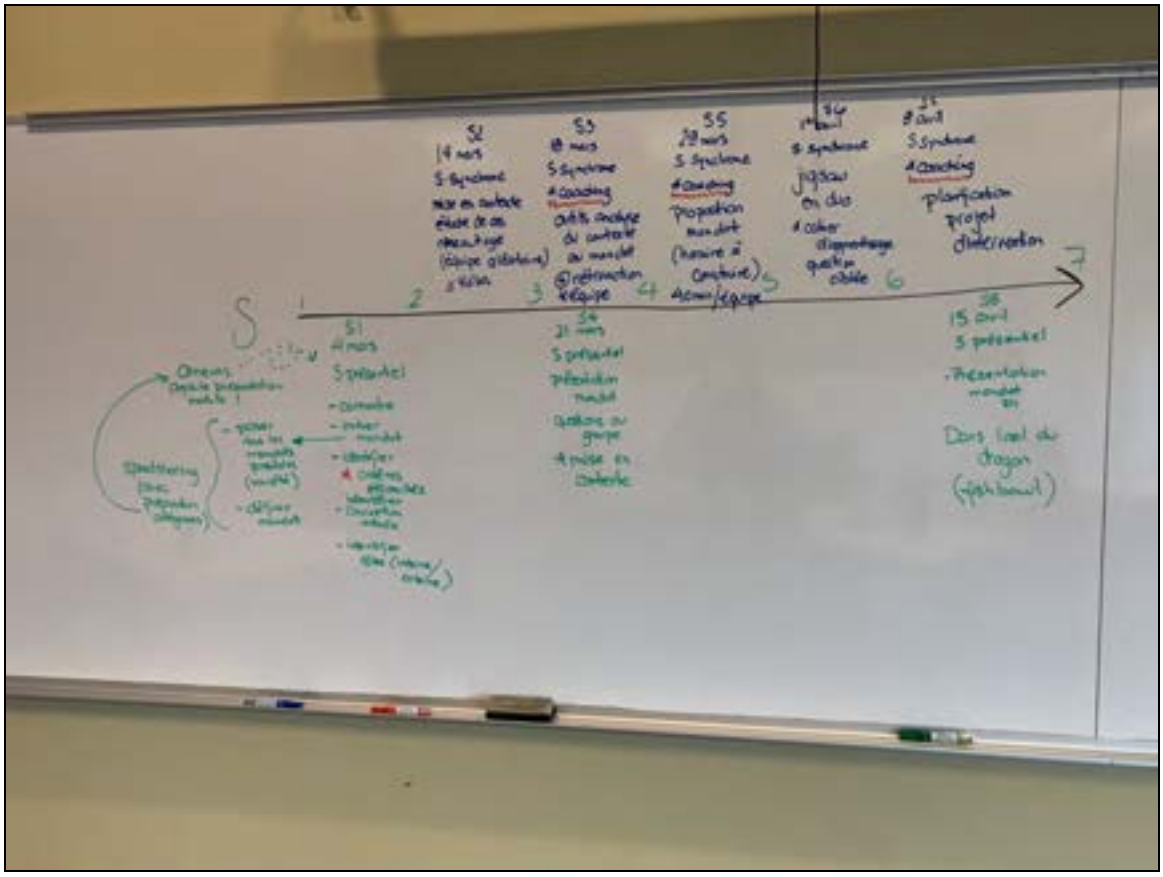
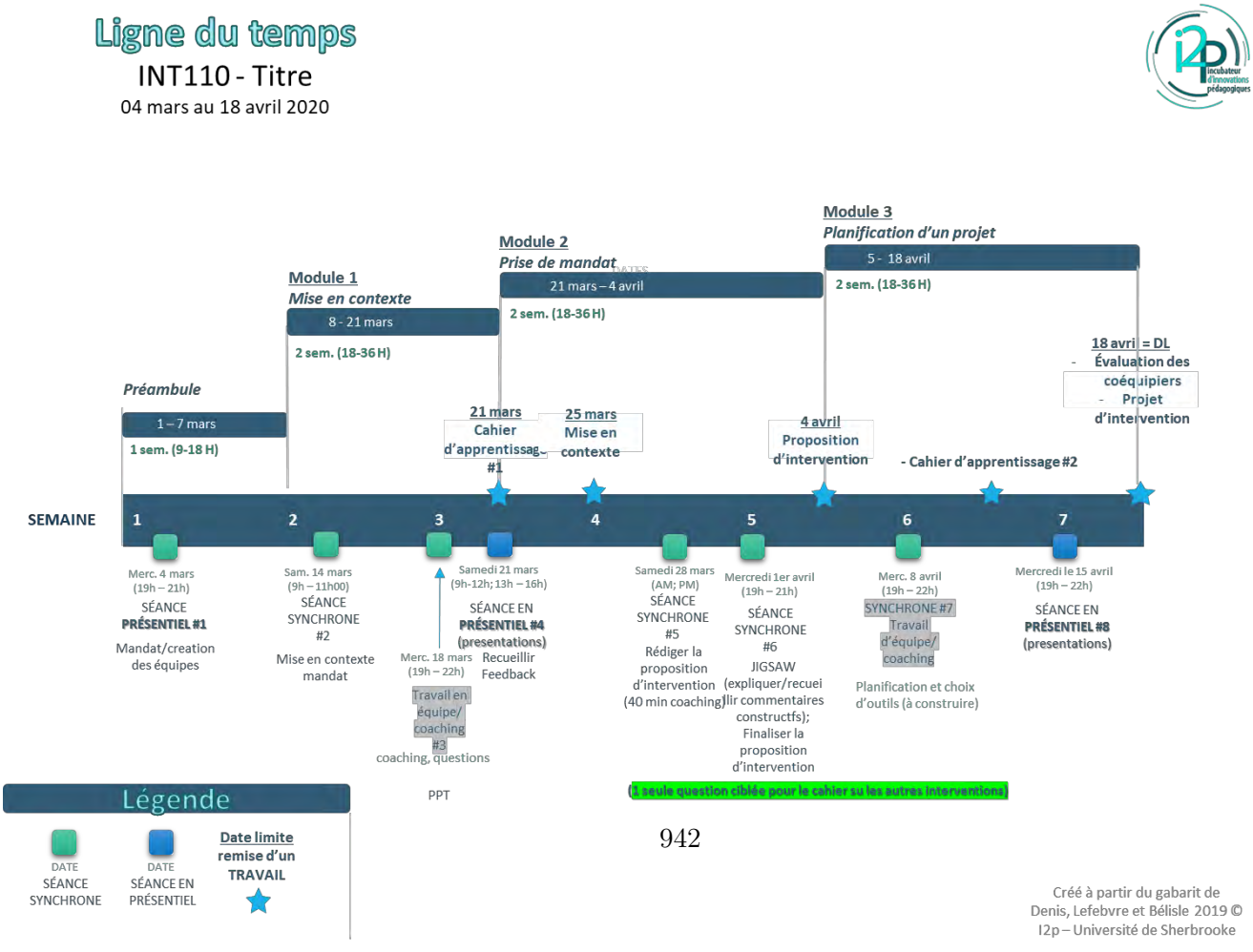


Figure 3. Exemple d'une ligne du temps (document de travail de l'i2p)



Références bibliographiques

Bélisle, M., Lison, C. et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre (dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (p. 75-108). De Boeck supérieur.

Biggs, J. (2012). Enhancing learning through constructive alignment. Dans J. R. Kirby et M. J. Lawson (dir.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (p. 117–136). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.009

Lefebvre, N., Denis, C. et Bélisle, M. (2019). Ne touchez pas à mon examen ! Récit d'incubée : professeure Marie-Michelle Gouin. *Perspectives SSF*. *Réflexi2P*. https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/decembre-2019/reflexi2p/

Henri, F., Compte, C. et Charlier, B. (2007). La scénarisation pédagogique dans tous ses débats… *Revue* internationale *des technologies en pédagogie universitaire*, *4*(2), 15-24.

TITRE : Usage des espaces d'apprentissage capacitants au service de « l'agir ensemble » : impact sur les processus cognitifs liés à la créativité des étudiants.

AUTEURS :

Amadou, DIOP, EA 4671 ADEF, Aix Marseille Université, France

amadou.diop.1@etu.univ-amu.fr

Hélène, CHENEVAL-ARMAND, EA 4671 ADEF, Aix Marseille Université, France

helene.armand@univ-amu.fr

Jérémy, CASTERA, EA 4671 ADEF, Aix Marseille Université, France

Jeremy.castera@univ-amu.fr

Stéphanie, Mailles-Viard Metz, EA 4671 ADEF, Aix Marseille Université, France

stephanie.mailles-viard-metz@univ-amu.fr

Résumé :

Notre communication aborde le thème de « l'agir ensemble » sous l'angle des espaces d'apprentissage capacitants comme lieu pouvant accroître le pouvoir d'agir de ses utilisateurs. Elle vise à observer comment ces espaces impactent les processus cognitifs liés à la créativité des étudiants. Une étude comparée entre deux groupes d'étudiants en première année de licence Mathématique, Physique et Informatique dont l'un évoluant dans un Learning Lab et l'autre dans une classe traditionnelle est menée. Les données sont recueillies à l'aide d'un questionnaire administré aux deux groupes. Une différence significative en faveur du Learning Lab est constatée entre les deux groupes pour les dimensions « motivation-flow », « génération d'idées » et « manipulation d'idées ». Nous concluons que l'usage des espaces d'apprentissages capacitants tel qu'un Learning Lab peut avoir un impact positif sur certains processus cognitifs associés à la créativité des étudiants en situation d'agir ensemble.

Mots clés : espaces d'apprentissages capacitants, créativités, collaboration, interaction, pouvoir d'agir

Abstract:

Our work approaches the theme of "acting together" from the perspective of enabling learning spaces as a place that can increase the power of action of its users. It aims to observe how these spaces impact the cognitive processes related to student creativity. A comparative study between two groups of first year undergraduate students in Mathematics, Physics and Computer

Science, one of which evolves in a learning lab and the other in a traditional classroom is conducted. The data are collected by means of a questionnaire administered to both groups. A significant difference in favor of the learning lab is found between the two groups for the dimensions "motivation-flow", "idea generation" and "idea manipulation". However, for the other dimensions, no difference was found. We conclude that the use of empowering learning spaces such as a learning lab can have a positive impact on certain cognitive processes associated with the creativity of students in a situation of acting together.

Keywords: empowering learning spaces, creativity, collaboration, interaction, power to act

1. Introduction

L'agir ensemble dans le domaine de l'éducation et de la formation peut se manifester lors de la mise en œuvre d'activités d'apprentissage de groupe. Or ces activités généralement basées sur la collaboration, la coopération, et les interactions nécessitent une configuration et un aménagement d'espaces appropriés. Notre communication s'intéresse donc à « l'agir ensemble » sous l'angle des espaces d'apprentissage, lieux pouvant accroître ou contraindre le pouvoir d'agir des étudiants. Ces espaces d'apprentissage que nous qualifions d'environnements capacitants sont définis par Falzon (2005, p. 5) comme « des environnements qui permettent aux personnes de développer de nouvelles connaissances et compétences, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie ». Un environnement capacitant doit permettre la liberté d'action, la possibilité de faire des choix plus larges et faciliter l'action au lieu de la contraindre. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, Oudet (2018, p. 171) considère qu'« un environnement capacitant est bien plus qu'un environnement où l'on apprend, il est aussi un environnement qui aide à apprendre et donne envie d'apprendre, il donne les moyens d'apprendre et des opportunités pour le faire ». Il doit être adapté au pouvoir d'agir des individus, susciter l'envie d'apprendre et offrir les possibilités d'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences mais aussi les moyens de les exercer. Ce pouvoir d'agir qui correspond à tout ce que la personne peut réellement faire, compte tenu des spécificités de son environnement, est à distinguer de la capacité d'agir qui est le potentiel de l'individu à faire quelque chose et à agir. Un environnement capacitant est censé accroître le pouvoir d'agir de ses utilisateurs. Disposer d'un espace ou d'un environnement d'apprentissage capacitant dans le milieu scolaire ou universitaire, c'est mettre en place les conditions qui facilitent son appropriation en autonomie, par exemple : un mobilier adapté aux activités et propice à

l'apprentissage, la créativité et la collaboration, un équipement adéquat et simple d'utilisation, un espace documenté, disposant de signalétique[1].

Le Learning Lab que nous qualifions d'espace d'apprentissage capacitant est caractérisé par :

- La modularité, la flexibilité de son mobilier permettant des configurations et aménagements différents favorables aux échanges et interactions (individuels, collaboratifs, participatifs, transmissifs), mais aussi par leur "affordance" qui désigne la capacité d'un objet, ou d'une caractéristique d'un objet, à suggérer sa propre utilisation (Gibson, 1977) ;
- La présence d'outils numériques éducatifs pour soutenir l'apprentissage.

Cet espace d'apprentissage capacitant (Learning-Lab) est conçu pour être adapté à la mise en œuvre des pédagogies actives dont les activités d'apprentissage sont souvent basées sur la coopération, la collaboration et la créativité. Cette créativité est définie par Bonnardel (2009, p. 5) comme étant : « la capacité à générer une idée, une solution ou une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée à la situation et, dans certains cas, considérée comme ayant une certaine utilité ou valeur ». Pour la créativité, différents processus liés à des stratégies cognitives sont identifiés notamment remue-méninges, pensée métaphorique et analogique, représentation et expérience sensorielle, génération d'idée, incubation, motivation-flow (Miller, 2009, p. 44-56). Ainsi nous nous interrogeons sur la façon dont ces espaces qui favorisent et facilitent les interactions impactent les processus cognitifs liés à la créativité des étudiants. Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation, nous formulons l'hypothèse suivante : les différentes stratégies liées aux processus cognitifs de la créativité sont favorisées lorsque les apprentissages se réalisent dans un Learning-Lab.

2. Méthodologie

Afin de vérifier notre hypothèse nous avons procédé à une étude quantitative basée sur la comparaison de deux groupes d'étudiants ayant évolué dans deux espaces d'apprentissage différents et ayant reçu le même contenu d'enseignement.

2.1. Participants

L'échantillon est composé de 58 étudiants au total inscrits en première année de licence Mathématique, Physique et Informatique. Ils ont été suivis dans le cadre d'une Unité d'Enseignement (UE) intitulée « mécanique du point ». Le premier groupe d'étudiants considéré comme notre groupe expérimental composé de 30 étudiants suit ses apprentissages pour cette UE dans un Learning-Lab tandis que le groupe témoin composé de 28 étudiants suit

[1] Learning Lab Network. (2019). Livre blanc – Protocoles d'observation des espaces physiques d'apprentissage. LearningLab Network. Consulté sur : https://www.learninglab-network.com/wp-content/uploads/2019/06/livre_blanc_observation_espaces_apprentissage.pdf

ses apprentissages dans une salle de classe traditionnelle dotée d'un mobilier fixe disposé en rangées.

2.2. Instruments

L'échelle Cognitive Processes Associated with Creativity (CPAC) a été développée pour traiter efficacement et directement les processus de remue-méninges, la pensée métaphorique et analogique, de génération d'idées, de représentation et d'expérience sensorielle, l'incubation et de motivation-flow. Elle est composée de 28 items répartis en six sous-échelles dont la manipulation des idées (cinq items,), représentation et expérience sensorielle (six items), motivation-flow (quatre items), pensée métaphorique et analogique (quatre items), génération d'idées (six items) et incubation (trois items). Les 28 items sont basés sur une échelle de Likert en cinq points (de jamais à tout le temps).

2.3. Protocole

Dans le Learning Lab*,* les étudiants qui y ont évolué sont répartis en petits groupes de travail de quatre à cinq étudiants. Chaque groupe occupe un îlot formé grâce aux mobiliers (chaises et tables) flexibles de la salle. La configuration de la salle change selon le moment et la nature des activités d'apprentissages prévues par l'enseignant. Dans cet environnement, les étudiants ont la possibilité de circuler, de se mettre debout ou assis, de discuter ou d'échanger. La salle est équipée de mini-tableau pour chacun des groupes de travail et d'outils numériques. Les tâches réalisées par les étudiants tournent principalement autour de la résolution en groupe des exercices prévus par l'enseignant.

Dans la salle traditionnelle, l'espace est configuré en rangées de tables fixes et disposés parallèlement. Tout au long du déroulement de l'activité des étudiants l'aménagement de la salle n'évolue pas.

3. Résultats

Afin d'identifier les différentes dimensions de la créativité qui sont favorisées dans un environnement capacitant (learning Lab), nous avons comparé les moyennes obtenues pour chaque groupe (learning lab et classe traditionnelle) dans chacune des dimensions et la significativité de ces différences avec les P-values obtenus grâce aux tests de Students (lorsque les données suivent la loi normale) et Wilcoxon (lorsque les données ne suivent pas la loi normale). Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Comparaison des résultats au CPAC entre le groupe learning lab et le groupe classe traditionnelle pour les dimensions Dim1MI : Manipulation d'Idée; Dim2RES : Représentation et Expérience Sensorielle; Dim3MF : Motivation-Flow; Dim4PA : Pensée Analogique; Dim5GI : Génération d'Idées; Dim6INC : Incubation)

	Dim1MI	Dim2RES	Dim3MF	Dim4A	Dim5GI	Dim6INC
Learning Lab/ Moy	12.933	14.166	8.966	9.766	14.100	4.666
Classe Tradi/Moy	10.892	13.071	7.392857	9.178	11.928	4.357
Différence moy	2.041	1,095	1,574	0,588	2,172	0,309
Type de test	Student	Student	Wilcoxon	Student	Student	Wilcoxon
p-value	**0.01428**	0.3331	**0.02959**	0.3941	**0.02871**	0.4638

Les résultats obtenus montrent des différences significatives entre les groupes Learning Lab et classe traditionnelle pour les dimensions "manipulation d'idées" (Dim1MI), « Motivation-Flow » (Dim3MF) et « génération d'idée » (Dim5GI) dont les p-values obtenus sont respectivement **0.1428, 0.0295 et 0.0287**. Pour ces trois dimensions, ce sont les étudiants qui réalisent les activités d'apprentissage en Learning Lab qui déclarent être plus motivés, réaliser de meilleure manipulation d'idées et de génération d'idées. On peut donc supposer que les dimensions manipulation d'idées, motivation-flow et génération d'idées (processus cognitifs en lien avec la créativité) sont favorisées par les espaces capacitants comme les Learning Lab.

Pour les trois autres dimensions à savoir « représentation et expérience sensorielle » (*Dim2RES), «* pensée analogique » (*Dim4PA*) et « incubation » (*Dim6INC)*, les résultats ne font pas apparaître de différence significative entre le groupe Learning Lab et le groupe classe traditionnelle. Ce qui signifie que dans les conditions de l'expérience, nous n'avons pas mis en évidence de lien entre ces trois dimensions et ces deux espaces d'apprentissage (Learning Lab et classe traditionnelle). Malgré l'absence de significativité, on constate que, les moyennes obtenues pour le groupe Learning Lab sont supérieures à celles du groupe classe traditionnelle.

4. Conclusion

Les résultats issus de cette étude, nous montrent que les espaces d'apprentissages capacitants notamment le Learning Lab peuvent apporter une plus-value aux processus d'enseignement-

apprentissage et plus particulièrement aux méthodes pédagogiques actives en offrant un environnement d'apprentissage adapté et favorable aux interactions. L'agir ensemble dans un tel environnement d'apprentissage peut ainsi en être à la fois encouragé et soutenu.

Le niveau d'engagement actif des étudiants dans les tâches, l'environnement stimulant et ses ressources pourraient expliquer certaines différences constatées notamment sur la dimension motivation-flow.

Références Bibliographiques

Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le travail humain*, *72*(1), 5-22.

Falzon, P. (2005) Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *Proceedings of the Humanizing Work and Work Environment HWWE'2005 Conference*, December 10-12 Guwahati, India ; 1-8

Fernagu-Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capabilités* (Doctoral dissertation, Université Bourgogne Franche-Comté).

Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances*. *Hilldale, USA*, *1*(2), 67-82.

Miller, A. L. (2009). Cognitive processes associated with creativity: Scale development and validation.

Oudet, S. F. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (119), 7-27.

Vers l'agir ensemble grâce au e-portfolio de compétences

Annick Martin

Soraya Labadie

Isabelle Mirbel

Université Côte d'Azur, Campus Valrose 06108 Nice Cedex 2

{prenom.nom}@univ-cotedazur.fr

Résumé

Cet article présente un dispositif d'accompagnement à la mise en œuvre d'un e-portfolio de compétences dans le cadre de la mise en place de l'approche par compétences (APC) à l'Université Côte d'Azur (UCA). La mise en place de l'APC dès 2016 est poursuivie depuis 2018 par le projet issu de l'appel à projet NCU PIA3 L@UCA (Licence à l'Université, Compétences et Adaptabilité). L'APC se construit en trois temps allant de la construction d'un référentiel de compétences pour aboutir à la transformation des pratiques pédagogiques. Le portfolio est un outil central de cette démarche. Il s'agir d'un dossier constitué de preuves et leurs justifications qui permet d'attester d'un apprentissage ou développement et faire le point sur l'acquisition de compétences et s'appuyant sur la réflexivité des étudiants. L@UCA propose un e-portfolio personnalisé créé à partir du logiciel Karuta. L'objectif est de faire agir ensemble les acteurs concernés : étudiant, enseignants, conseillers d'orientation et ingénieurs pédagogiques autour de la démarche. L'accompagnement des étudiant et l'implication des équipes sont les conditions sine qua non de sa réussite. L'accompagnement a été pensé avec différents objectifs que sont la valorisation des expériences extra-cursus, la construction du projet de réorientation ou professionnel et la valorisation des compétences développées dans des situations liées à sa formation universitaire. Il se fait à travers des packs conçus par le projet L@UCA incluant différentes sessions de formation et destinées à impliquer davantage tous les acteurs. Le but recherché à travers cet accompagnement est d'aboutir à une collaboration réelle autour de l'objet. Enfin, nous reviendrons sur les impacts de la mise en œuvre du e-portfolio au niveau relationnel (évolution de posture des acteurs), organisationnel (mutation vers le collectif) et méthodologique (attitude et implication).

Abstract

This paper presents an approach to support teachers and students in using a competency-based e-portfolio. This work takes place within the framework of the competency-based education (CBE) set up at the Université Côte d'Azur (UCA). Started in 2016, this educational transformation has been continued since 2018 within the framework of the L@UCA project, funded by the French government (NCU PIA3) and aiming at renewing undergraduate teaching and learning to reduce university drop-out. CBE has been introduced through a three-stage process: (I) construction of the competency frameworks, (ii) reflection on pedagogical alignment and (iii) pedagogical transformation to turn teacher's practices into CBE. The e-portfolio is a key tool of our pedagogical transformation process. It is used to foster student development. Indeed, in a e-portfolio, it is the responsibility of the students to collect elements that provide evidence of their competence development. Within the framework of L@UCA, we built a customized e-portfolio from the Karuta software. We also set up series of training sessions to support teachers, pedagogical and career advisers as well as students in the appropriation of the e-portfolio. Our aim was to get all the actors involved and to encourage them to act together. Our different series of training sessions (called packs) have been designed with different objectives, namely, to enhance extra-curricular experiences, to develop a personal and professional project and to promote competencies developed within academic studies. Our training sessions also aim at deepening and nurturing the collaboration between the different actors. After presenting our supporting process, we discuss its impact at relational, organizational and methodological levels.

Mots-clés : accompagnement au changement, formation, approche par compétences, e-portfolio étudiant, premier cycle universitaire

1. Introduction

Dans cet article nous présentons le dispositif d'accompagnement à la mise en œuvre d'un e-portfolio de compétences que nous avons créé au sein de l'Université Côte d'Azur (UCA), dans le cadre du projet PIA3 NCU L@UCA.

Au travers de ce dispositif d'accompagnement et au-delà de la mise en place d'un e-portfolio de compétences, nous avons cherché à faire agir ensemble les différents acteurs impliqués (étudiant, enseignants, conseillers d'orientation et ingénieurs pédagogiques (IP)).

Nous nous attacherons à documenter le mode de fonctionnement du dispositif que nous avons développé, son organisation ainsi que la place, les rôles et les interactions entre les différents acteurs impliqués. Nous discuterons également de son impact sur les postures des acteurs et l'accompagnement de cet « agir-ensemble ».

2. L'approche par compétences

L'harmonisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur a pour vocation de favoriser la qualité, la lisibilité, et l'attractivité des dispositifs de formation supérieure et d'assurer l'employabilité et la mobilité des diplômés. Cette harmonisation a permis la rédaction des descripteurs de Dublin, largement acceptés et qui font l'objet d'un consensus au niveau européen. Ces descripteurs introduisent la notion de compétences dans les résultats d'apprentissage des diplômés.

L'approche par compétences a pour objectif de s'approprier les cadres de certification, les référentiels de formation et des métiers pour structurer et animer la réflexion des équipes pédagogiques autour de la vision du diplômé et des objectifs de formation.

Une compétence est un « savoir-agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, Poumay, Georges 2017).

3. Le portfolio de compétences

D'après Tardif, un portfolio est défini comme « un échantillon de preuves, sélectionnées par l'étudiant pour rendre compte de ses apprentissages », ce que Maillart et Poumay préciseront par « […] un dossier qui permet de collectionner, puis de sélectionner des traces qui témoignent d'un apprentissage ou même d'un développement ».

La notion de preuve est indissociable d'un portfolio puisqu'elle démontre le savoir-agir de l'étudiant en situation. Accompagnée d'un commentaire réflexif, elle atteste du développement des compétences (Maillart & Poumay, 2014).

L'évaluation, dans un portfolio, porte sur le regard critique et réflexif de l'étudiant envers ses apprentissages, induisant une logique d'évaluation positive (Maillart & Poumay, 2014) : l'évaluateur crédite ensuite l'étudiant d'éléments positifs au fur et à mesure de la lecture (par opposition à la logique de notation scolaire classique). Outre son caractère évaluatif, cet outil apporte de nombreux avantages pour l'étudiant : prise de conscience de ses progrès, développement de capacités (métacognition, communication...).

Enfin, Maillart et Poumay fixent une condition inaliénable à la réussite d'un portfolio : l'accompagnement des étudiants. Considérant la complexité de la tâche, il est indispensable que l'équipe pédagogique définisse collégialement des éléments de guidage à l'étudiant : consignes, échéances, productions attendues, critères d'évaluation...

4. Contexte de mise en œuvre

4.1. Mise en œuvre de l'APC à UCA

En septembre 2016, la présidente de l'Université de Nice Sophia Antipolis, maintenant UCA, a souhaité mettre en place une approche par compétences (APC) au sein des licences générales et masters de l'établissement.

En juillet 2018, UCA, lauréate du Plan d'Investissement d'Avenir (PIA3) « Nouveaux Cursus Universitaires », a lancé le projet L@UCA (Licence à l'Université, Compétences et Adaptabilité). La mise en œuvre de l'APC a été poursuivie dans le contexte de ce projet dont le périmètre est celui des licences générales de l'établissement.

En suivant la définition de la compétence donnée par Tardif (Tardif, Poumay, Georges, 2017) et ce qui avait déjà été mis en œuvre ailleurs en France (Aix Marseille Université) et à l'étranger (UCLouvain, Québec), nous avons construit un processus de transformation en trois étapes **:**

- Réflexion sur le profil des diplômés et construction des référentiels de compétences ;
- Alignement pédagogique et construction de *référentiels pédagogiques* ;
- Transformation des pratiques pédagogiques.

Par *référentiel pédagogique*, nous entendons un document dans lequel les unités d'enseignement et les compétences sont mises en correspondance dans un tableau de

cohérence pédagogique et dans lequel les résultats d'apprentissage et les moyens d'évaluation associés sont précisés pour chaque unité d'enseignement.

À la rentrée 2021, sur les 29 mentions de licence générale de l'établissement, une n'a pas participé à la démarche et quatre n'ont pas encore finalisé leur référentiel de compétences. Onze mentions ont finalisé leur tableau de cohérence pédagogique et parmi elles, quatre ont explicité les acquis d'apprentissage de toutes leurs unités d'enseignement. Cette deuxième étape est en cours dans les autres licences.

La dernière phase du processus de transformation a été initiée en septembre 2019 pour les équipes les plus avancées. Nos actions se sont concentrées sur la construction d'activités et d'évaluations intégratives et sur la mise en place d'un e-portfolio de compétences à partir du logiciel *Karuta*.

4.2. Le modèle de e-portfolio de compétences d'UCA

Notre e-portfolio a été pensé dans le but d'accorder un espace de développement personnel et professionnel à l'étudiant et s'inspire d'une démarche Formation Tout au Long de la Vie. Le modèle inclut trois dimensions :

- Dimension orientation professionnelle comprenant la connaissance de soi et la définition de scénarios professionnels grâce auxquels l'étudiant construit son identité personnelle et professionnelle et un ou plusieurs projets d'avenir.
- Dimension compétences sur la base des référentiels. Chaque compétence identifiée par l'étudiant est documentée par des preuves et un commentaire réflexif. L'ensemble est présenté dans un bilan pour l'étudiant et les enseignants.
- Dimension co-évaluation dédiée au positionnement de l'étudiant sur ses compétences (niveaux de performance) et aux retours des enseignants.

5. L'accompagnement à la mise en œuvre du e-portfolio

Le e-portfolio a été testé auprès de quatre populations d'étudiants (STAPS, Électronique, Sciences de la Vie et Géographie) qui ont expérimenté le travail de réflexivité sur les compétences dans des situations bien identifiées : stage, alternance, projet et étude de cas.

Nous avons observé à l'issue de l'expérimentation que, malgré la valeur significative des situations, certains étudiants ne comprenaient pas l'utilité de leur e-portfolio dans leur

parcours universitaire ou professionnel. De plus, l'outil était parfois proposé aux étudiants trop tard dans leur cursus.

Un autre constat concerne l'implication des équipes accompagnantes traduisant soit trop de superficialité au point de laisser la charge du suivi à l'IP, soit trop de présence et de contrôle sur l'évaluation des compétences.

À partir de ces constats et d'une analyse des autres contextes dans lesquels le e-portfolio pourrait être déployé, nous avons explicité différents objectifs pour les étudiants :

A. Valoriser une expérience extra-cursus
B. Construire son projet de réorientation ou professionnel
C. Valoriser les compétences développées dans des situations liées à sa formation universitaire

Nous avons ainsi conçu trois packs de formation pour servir ces objectifs dans différents contextes. Ces packs incluent des sessions de formation à destination des enseignants, pour décider des critères d'évaluation, du calendrier et organiser collégialement le suivi, et des ateliers destinés aux étudiants. Ce fonctionnement a été pensé pour impliquer davantage tous les acteurs concernés et adapter la démarche aux objectifs et au contexte. Ces formations et ateliers s'accompagnent d'un kit de base (ressources). Les activités peuvent être ajustées par les accompagnants en fonction des besoins des utilisateurs.

Le pack BONUS (objectifs A et B) est proposé dans les dispositifs qui ne sont pas directement liés à la formation diplômante des étudiants, comme l'Engagement Citoyen, dont les tuteurs évaluent les compétences développées via leurs missions de bénévolat.



Figure 1 : Planning prévisionnel des ateliers portfolios sur un semestre impair pour l'Engagement Citoyen

Le pack FOCUS (objectif B) est proposé dans les UE disciplinaires où les étudiants sont confrontés à des situations (semi-)professionnelles (projets, études de cas, stages). Ces UE sont généralement en fin de formation. L'objectif est donc d'accompagner les étudiants dans

l'explicitation des compétences développées et de leur donner les arguments nécessaires pour préparer leur poursuite d'études ou leur insertion professionnelle.

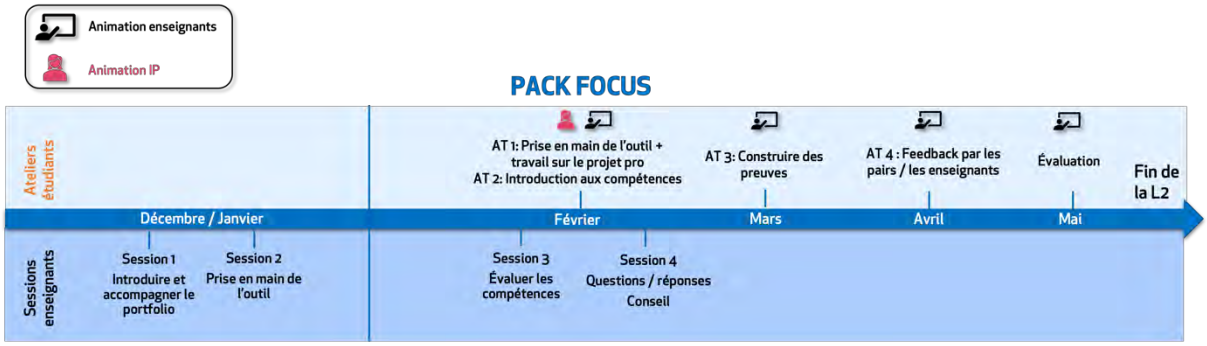


Figure 2 : Planning prévisionnel des ateliers portfolios sur un semestre pair pour la mention Sciences et Technologies UE Systèmes Robotisés

Le pack CURSUS (objectifs B et C) se concentre sur les liens entre les différentes dimensions du e-portfolio de façon progressive sur toute la durée de la formation de l'étudiant.

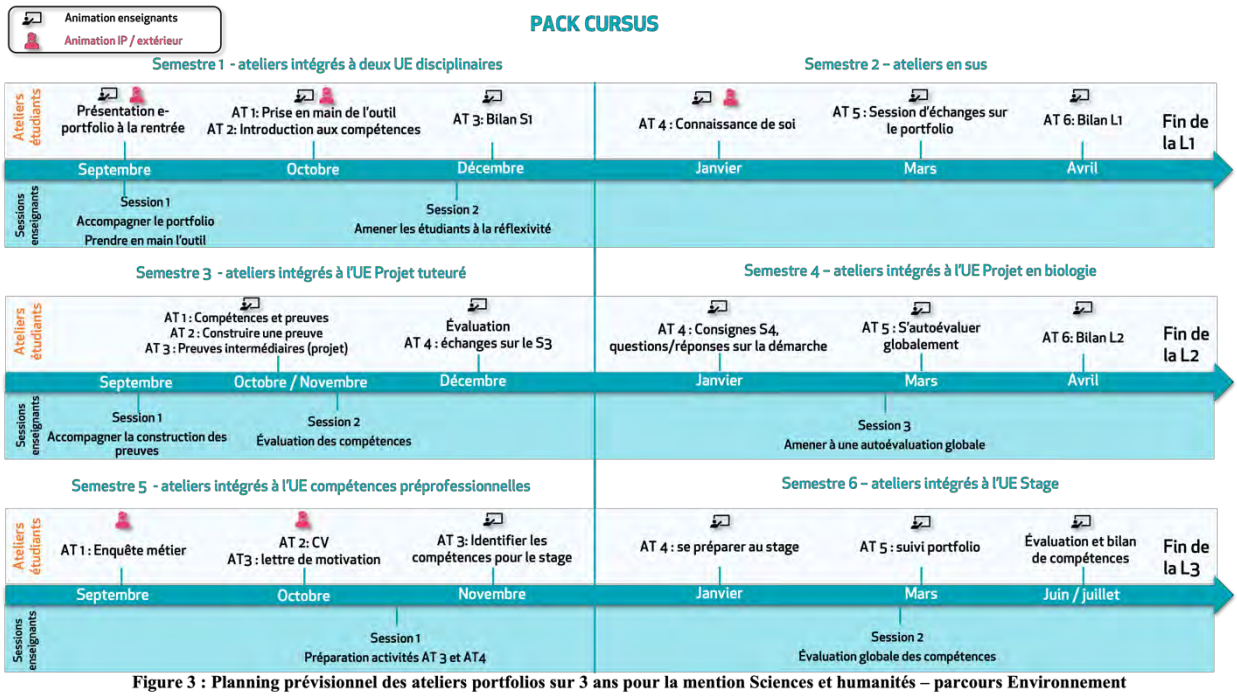


Figure 3 : Planning prévisionnel des ateliers portfolios sur 3 ans pour la mention Sciences et humanités – parcours Environnement

Au-delà d'une proposition rassurante d'accompagnement pour les équipes, ces packs répondent à différents enjeux :

- Inscrire durablement le e-portfolio dans les pratiques pédagogiques des enseignants
- Rendre les enseignants acteurs du changement vers l'APC pour que l'appropriation de nouvelles pratiques soit soutenue, reconnue et légitimée (Paquelin & Crosse, 2019).
- Offrir un espace de sécurisation (Paquelin et Crosse, 2019)

6. Impact de la mise en œuvre du e-portfolio

L'introduction de cette nouvelle démarche d'accompagnement à la mise en œuvre du e-portfolio a eu plusieurs impacts que nous détaillons ici.

6.1. Relationnel

Les enseignants ont été amenés à changer de posture vis-à-vis des étudiant et des IP. Leur posture d'accompagnant les amène à se montrer à l'écoute et à guider l'étudiant dans sa réflexion plutôt que d'évaluer un résultat. Pour les enseignants, l'IP change de rôle de « faire pour » à « faire avec » l'équipe.

Le comportement des étudiants envers l'enseignant et envers ses pairs a également évolué. Une relation de confiance s'instaure progressivement avec les enseignants car l'appropriation du e-portfolio se concrétise grâce au dialogue et aux feedbacks reçus. Au travers d'activités collaboratives, les pairs deviennent des interlocuteurs privilégiés dans l'autorégulation des apprentissages.

6.2. Organisationnel

« Le métier d'enseignant-chercheur est un métier individualiste et apprendre à travailler ensemble est une mutation souvent difficile » (Perrenoud, 1997). Or le travail collectif de l'équipe est indispensable dans une démarche e-portfolio. L'équipe devient un acteur collectif (Perrenoud, 1997) notamment dans l'évaluation des compétences. Les sessions de formations des packs facilitent et soutiennent cette mutation.

6.3. Méthodologique

Enfin, suite à la mise en place de la démarche e-portfolio et d'une évaluation qualitative, nous avons pu observer un changement d'attitude des tuteurs des étudiants engagés. Impliqués l'évaluation des actions des bénévoles, ils se sont davantage investis dans leur mission d'encadrement pour apprécier plus justement le travail réflexif des étudiants dans leurs e-portfolios.

7. Conclusion

La mise en œuvre du e-portfolio au travers des packs de formation a permis d'amener tous les acteurs à « agir-ensemble » autour d'une démarche les impliquant tous à des degrés différents, mais bien identifiés.

À l'instar de l'Université de la Rochelle (Charil et Crosse, 2019), le but recherché à travers l'accompagnement proposé est d'installer une collaboration durable et inclusive en généralisant l'implication des acteurs dans la conception et l'animation des activités.

Une citation résume parfaitement ce que nous avons constaté lors de la mise en place de notre démarche portfolio, c'est elle qui conclura cette contribution : « Introduire des portfolios n'est pas anodin. C'est mettre le doigt dans un engrenage qui pousse à changer les pratiques en profondeur, au profit d'une plus forte cohérence, […] mais au prix de multiples remises en question et d'un investissement en temps non négligeable. » (Maillart et Poumay, 2014)

Références bibliographiques

Charil, V & Crosse, M. (2019). Accompagnement d'équipes d'enseignants universitaires à la mise en oeuvre d'une approche-programme : quelles articulations entre des transformations individuelles et un cheminement collectif ? Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, France.

Paquelin, D. & Crosse, M. (2019). Passer d'une expérimentation à une transformation des pratiques Pédagogiques : Comment sécuriser l'engagement et la prise de risque collective ? Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, France.

Perrenoud, P. (1997). Réfléchir ou agir ensemble ? *L'Éducateur*, n°12, 8-11

Poumay, M. & Maillart, C. (2014). Los portafolios : Hacia una evaluación más integrada y coherente con el concepto de desempeño complejo. In D. Leclercq & A. Cabrera (Eds.), *Ideas e Innovaciones - Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la Educación*, 243-258. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur

Vécu scolaire des étudiants universitaires dans le contexte des cours en ligne dispensés lors des premières vagues de COVID-19

Normand Roy

Geneviève Carpentier

Roch Chouinard

Francois Bowen

Université de Montréal

Résumé

fr

Lors des premières vagues de COVID-19, les étudiants universitaires ont dû poursuivre leurs formation presqu'entièrement en ligne. Pour mieux comprendre les effets de ces changements, nous nous sommes interrogés sur le vécu scolaire des étudiants et étudiantes en science de l'éducation, mais également sur leur bienêtre durant cette période. Les participants (*n* = 272) ont rempli un questionnaire composé d'items fermés et de questions ouvertes et ils ont participé à des entrevues de groupes (4 groupes, n=14). L'analyse des données recueillies indique que les participants ont été affectés par la pandémie, qu'ils ont été moins motivés, et que les pratiques enseignantes ont été affectées par les cours en ligne. Ces résultats sont discutés dans la perspective de la situation particulière redevable à la pandémie et de la littérature disponible sur le sujet.

Abstract

en

During the first waves of COVID-19, university students had to pursue their education almost entirely online. To better understand the effects of these changes, we asked about the academic experiences of the education students, but also about their well-being during this period. Participants (n=272) completed a questionnaire consisting of closed-ended and open-ended items and participated in group interviews (4 groups, n=14). Analysis of the data collected indicates that participants were affected by the pandemic, were less motivated, and that teaching practices were affected by the online courses. These results are discussed in the

context of the particular situation due to the pandemic and the available literature on the subject.

Mots-clés

Apprentissage en ligne; COVID-19 ; vécu

Contexte

En réponse aux perturbations vécues en 2020, les milieux universitaires se sont retrouvés à transformer significativement leur pratique d'enseignement, en migrant l'ensemble des cours offerts en ligne pendant près d'un an. Force est de constater que même après l'assouplissement des mesures sanitaires, autant les établissements que les étudiants.es ont perçu autant des avantages que des inconvénients à la formation en ligne. Il appert néanmoins que si l'on veut tirer des leçons de cette année particulière pour mettre en place des pratiques durables en enseignement supérieur, il faut examiner le vécu des étudiants.es durant cette année scolaire atypique.

La transformation des gestes professionnels

Le rôle des professeurs d'université a été profondément transformé par la pandémie, alors que l'enseignement en présentiel a été remplacé par l'enseignement en ligne. Il s'avère que la formation en ligne transforme les pratiques enseignantes par le biais des outils numériques. L'acte d'enseigner (la planification, le pilotage et l'évaluation) n'est plus le même, et la mise en place de la relation avec les apprenants.es pourrait être plus difficile (atmosphère). Selon nous, la présence du numérique a un effet médiateur sur la relation entre l'enseignant et l'élève. Dans ce contexte, il est nécessaire de développer de nouvelles compétences numériques **(Roy, Poellhuber et Lefebvre, 2017)** impliquant notamment l'encadrement (Pettigrew, 2001), le design pédagogique (Gustafson et Branch, 2007), la conception de vidéos pédagogiques (Poellhuber, 2017), l'utilisation des outils de visioconférence web (Rehn et al., 2018) et les outils collaboratifs en ligne (Hew et Cheung, 2013).

La pratique enseignante à distance se redéfinit avec une combinaison des anciennes et de nouvelles pratiques (**Roy, Poellhuber et Lefebvre, 2017**). Le modèle du multiagenda de **Bucheton et Soulé (2009)** permet de catégoriser les gestes professionnels des enseignants dans une approche systémique, qui selon nous, peut s'appliquer à la formation à distance. Il permet de mieux les comprendre et d'accompagner les enseignants dans le développement de pratiques innovantes. Ce modèle s'articule autour de cinq axes qui constitue la matrice de la

pratique enseignante : 1) piloter et organiser l'avancée des leçons ; 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive (atmosphère) ; 3) tisser le sens de ce qui se passe ; 4) étayer le travail en cours ; 5) identifier les savoirs visés.

Le vécu scolaire en temps de COVID-19

De nombreux experts s'entendent pour dire que la dernière année a été préoccupante sur la santé mentale de tous (**Vaillancourt et al. 2021).** L'isolement, les changements de routine, la crainte de la maladie ne sont là que quelques éléments ayant été présents dans la vie des étudiants.es. Selon Vaillancourt et al. (2021), la pandémie a autant influencé les enseignants.es que les étudiants.es, en augmentant les indicateurs d'anxiété et dépression, et en réduisant le bienêtre des individus. Selon nous, pour mieux comprendre les transformations des pratiques enseignantes, il appert essentiel d'examiner le vécu des étudiants.es dans le contexte de l'apprentissage en ligne.

Objectifs

Ainsi, deux objectifs spécifiques orientent cette présentation :

1) Comprendre le vécu scolaire des étudiants.es lors de la pandémie;
2) Examiner la perception par les étudiants.es des pratiques enseignantes en formation en ligne.

Méthodologie

Afin d'atteindre l'objectif de la présente étude, une collecte mixte a été proposée : un questionnaire en ligne et des entretiens semi-dirigés. Pour la communication actuelle, nous avons retenu uniquement l'analyse des questions ouvertes (avantages et inconvénients) et les entrevues semi-dirigées. L'analyse des échelles quantitatives (7 échelles liées à la motivation, l'engagement et la satisfaction des besoins psychologiques) a été soumise à la Revue internationale sur les technologies en pédagogie universitaire (RITPU) (Chouinard et al., 2021, soumis).

Participants

À la fin du trimestre d'hiver 2021, tous les étudiants des programmes de formation initiale à l'enseignement d'une université québécoise (N = 2529) ont été invités par courriel à participer à l'étude en remplissant le questionnaire en ligne. Les étudiants participants avaient un mois pour remplir le questionnaire et une relance a été effectuée à la mi-temps. À la suite de cette

opération, 272 étudiants ont rempli le questionnaire, ce qui représente un peu plus de 9 % de la population à l'étude. Quatorze étudiants ont participé à quatre entrevues de groupe.

Collecte des données

La plateforme LimeSurvey a été utilisée pour recueillir les données du questionnaire en ligne et la plateforme Zoom pour les entrevues semi-dirigées.

Appréciation de la formation en ligne

L'appréciation de la formation en ligne a été mesurée à l'aide de deux questions ouvertes portant sur les aspects positifs et négatifs des cours en ligne : « Qu'est-ce que vous avez aimé le plus des cours en ligne ? » et « Qu'est-ce que vous avez le moins aimé des cours en ligne ? ».

Canevas des entrevues semi-dirigées

Afin de mieux comprendre le vécu scolaire lors de la formation en ligne en contexte de COVID-19, les étudiants.es ont été amenés.es à échanger

Vécu scolaire

Lors de la passation du questionnaire, l'échelle *General Health Questionnaire* GHQ-12 a été administrée à l'ensemble des participants (Montazeri, 2003; Hystad, 2020). Il s'agit de 12 items qui permettent d'évaluer la détresse psychologique (anxiété, dépression) auprès d'une population adulte.

Traitement des données

Les données recueillies ont été traitées et analysées en fonction de leur nature particulière. Les données relatives à la motivation, à l'engagement et à la satisfaction des besoins ont fait l'objet d'analyses statistiques inférentielles alors que les données associées à l'appréciation de la formation en ligne ont été traitées par une analyse thématique.

Analyse des données

Les données qualitatives recueillies ont été traitées et analysées à l'aide du logiciel QDA-Miner 5.0. Des 272 questionnaires complétés, 257 contenaient des réponses aux questions ouvertes. Les enregistrements des entrevues ont été transcrits et anonymysées. L'analyse thématique réalisée permet de décrire de façon exhaustive les données, en les regroupant en catégories pertinentes selon la procédure suggérée par Paillé et Mucchielli (2012).

Résultats préliminaires

L'analyse thématique menée sur les commentaires des 257 participants qui ont répondu aux deux questions ouvertes portant sur ce que les participants ont le plus aimé (aspects positifs) et sur ce qu'ils ont le moins aimé (aspects négatifs) de la formation en ligne ont a permis de dégager six catégories distinctes : 1) Aspects personnels, 2) Relations avec les autres étudiants, 3) Enseignement, 4) Formules pédagogiques, 5) Organisation du temps et 6) Autres. Ces catégories regroupent 661 commentaires positifs et 548 commentaires négatifs. La plupart des catégories comprennent à la fois des commentaires positifs et des commentaires négatifs. Cela signifie par exemple que certains répondants ont émis un ou plusieurs commentaires positifs ou négatifs relevant de la même catégorie. Les résultats sont présentés par catégorie, en fonction du pourcentage de répondants ayant émis des commentaires positifs ou négatifs.

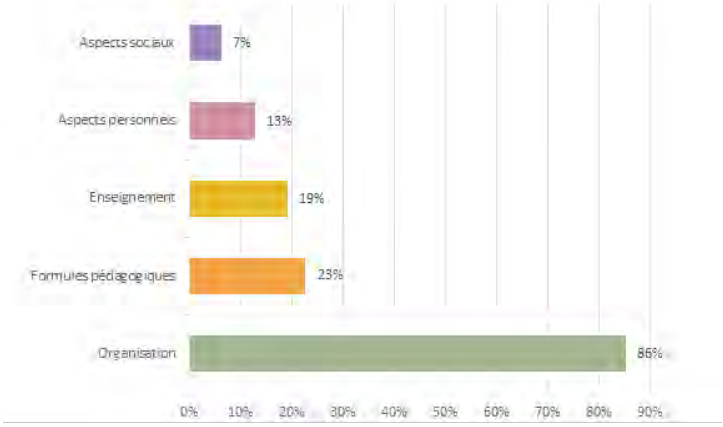


Figure 1. Les avantages liés l'apprentissage en ligne

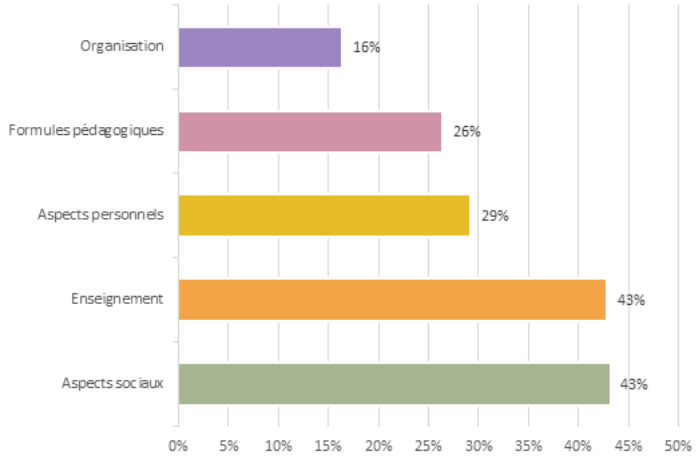


Figure 2. Les défis liés à l'apprentissage en ligne

Les étudiants.es ont vécu difficilement la crise : 47,2% se sentir davantage sous tension depuis le début de la COVID-19; 57,7% se sentent plus malheureux ou plus déprimé. Cette tendance se reflète sur le manque de concentration (57,5%), les difficultés de sommeil (39,7%) ou le manque de confiance (33,5%). Une analyse approfondie sera présentée, mais nous soulignons tout de même que pour près du tier des répondants, la pandémie a eu des effets sur la santé mentale d'après le questionnaire GHQ.

Les entrevues ont mis en évidence de nombreux aspects liés aux pratiques enseignantes en ligne, mais aussi des enjeux liés à la formation initiale. Nous développerons davantage l'analyse des entrevues lors de la présentation, soit d'expliciter les différents aspects abordés (relations avec les pairs, relation avec l'enseignant), mais également en lien avec l'organisation scolaire, les adaptations sur les attentes et la motivation des apprenants. Mentionnons ici qu'en lien avec la dimension liée à l'atmosphère, selon le modèle de **Bucheton et Soulé (2009),** la formation à distance a été un obstacle significatif pour un bon nombre d'étudiants. Nous avons constaté que bien la formation à distance réduit la qualité de l'atmosphère pour un bon nombre d'apprenants, il appert qu'une variété de propos permettent de mettre en lumière les facteurs ou obstacles à l'instauration d'un climat sain en ligne.

Conclusions

Notre étude met en lumière des enjeux préoccupants sur le vécu sur la pandémie, mais elle nous permet aussi de réfléchir à la suite des choses. Les étudiants.es ont vécu une année difficile sur le plan de la santé mentale. Les mesures sociétales imposées par le gouvernement sont, selon nous, en partie responsables de la détresse des étudiants.es et du vécu des cours en ligne. Toutefois, les entrevues ont permis de mettre en évidence certaines difficultés liées aux pratiques enseignantes en ligne, pour lesquelles le corps professoral n'a pas été formé. Ainsi, pour mettre en place des pratiques durables en enseignement en ligne en formation initiale des maitres, il est nécessaire d'être à l'écoute des étudiants.es en cherchant le juste équilibre entre la distance et la présence, mais également en fournissant les formations nécessaires pour les professeurs.es qui mettront en place de l'enseignement en ligne. Pour travailler sur la dimension de l'atmosphère en ligne, il faut réfléchir à créer des moments favorisant les échanges formels et informels, autant entre les apprenants, mais aussi avec l'enseignant. Nous croyons néanmoins qu'avec le retour des activités partielles en présentiel, les étudiants.es retrouveront les aspects positifs de la relation maitre-élève qui pourront se transposer en ligne. Les études à venir permettront de mieux comprendre comment les apprentissages des

pratiques mises en place lors de la pandémie modifieront les programmes offerts dans nos universités.

Références partielles

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique, 3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Roy, N. Poellhuber, B. et Lefebvre, S. (2017). La compétence technologique en enseignement supérieur. Dans Huot, A. et Pelletier, P. *La construction de l'expertise pédagogique et curriculaire*. Presses Universitaires du Québec.

Vaillancourt, T. et al. (2021). *Children and Schools During COVID-19 and Beyond: Engagement and Connection Through Opportunity. Royal* Society of Canada.

« Un projet interdisciplinaire en gestion. Ou comment entrevoir dès le début du premier cycle l'importance d'une compréhension globale de l'organisation ».

Elodie Allain, Patrick Dubé, Annie Guérard, Chantal Labbé, Véronique Poirier

HEC Montréal

3000 chemin de la Côte-Sainte-Catherine,

Montréal H1Y 0B7,

Québec, Canada.

Résumé

L'interdisciplinarité, bien qu'une alternative pertinente à l'approche par discipline classique, demeure difficile à mette en œuvre (Dufour et Nyffeler, 2019). Elle apparaît notamment adaptée, dans des études universitaires en gestion, pour dépasser la vision en silo des étudiant.e.s et pour accroitre leur motivation. Dès lors, notre intention pédagogique s'articule autour de la question suivante : comment peut-on améliorer la compréhension de l'utilité de nos disciplines tout en montrant aux étudiants l'importance d'une vision globale de l'organisation ?

Pour y parvenir, nous avons déployé une innovation pédagogique dans le cadre d'un programme universitaire de Baccalauréat en administration des affaires (diplôme universitaire de premier cycle). Plus précisément, nous avons mis sur pied un travail de session interdisciplinaire reposant sur un mandat de consultation réel. Ce mandat est confié par une organisation cliente et mobilise de façon intégrée les connaissances et les compétences de cinq cours donnés lors d'un même semestre (comptabilité de gestion, gestion des opérations, marketing, ressources humaines et statistique).

Pour l'équipe enseignante, la réalisation du projet s'étale sur une période d'environ six mois, incluant les 4 mois que dure le semestre et deux mois en amont pour la préparation du projet avec l'organisation partenaire. Le mandat est présenté aux étudiants la première semaine du semestre. Ensuite, pour soutenir les étudiant.e.s dans ce travail de grande envergure, un encadrement structuré et participatif est offert tout au long du semestre. En parallèle, plusieurs activités *en tandem* sont développées à l'intérieur des cours.

La mise en œuvre de cette innovation s'inscrit pleinement dans le *« Agir ensemble »* à deux niveaux. D'une part, *« Agir ensemble »* entre enseignants implique une profonde modification de nos pratiques. Cette aventure à cinq cours implique un tel niveau d'intégration qu'il favorise le travail collaboratif de l'équipe enseignante à tous les points de vue. D'autre part, *« Agir ensemble »,* avec une partie prenante externe, l'organisation

partenaire, implique une adaptation réciproque aux réalités de l'apprentissage pour le partenaire, et aux réalités opérationnelles, pour l'équipe enseignante.

Les bénéfices du projet sont reconnus, non seulement par les enseignants, mais également par les étudiant.e.s et l'organisation partenaire. 97% des étudiants mentionnent notamment que le projet leur permet de comprendre les liens entre les disciplines. On retrouve aussi parmi les aspects ayant été le plus appréciés la possibilité de travailler sur un cas réel et de visiter l'organisation partenaire, d'avoir un cas pluridisciplinaire, de comprendre les liens entre les disciplines et d'appliquer les concepts des cours sur un cas réel. Malgré tout, plusieurs pistes d'améliorations sont envisagées et seront mises en place dans les prochaines éditions comme des ateliers de développement des « soft skills ».

Finalement, cette activité pédagogique expérientielle interdisciplinaire, dans un cadre guidé par l'*« Agir ensemble »*, apparaît comme une piste prometteuse à déployer pour améliorer les capacités d'analyse des futures gestionnaires que nous formons.

Abstract

Interdisciplinarity, although a relevant alternative to the classic discipline-based approach, is hard to implement (Dufour and Nyffeler, 2019). Nonetheless, this concept appears to be particularly suited for undergraduate business studies, in order to overcome the silo vision of students and boost their motivation. In this matter, our pedagogical intention revolves around the following question: how can we improve the understanding of our field of study while teaching the students about the importance of a global vision of the organization?

To achieve our goal, we have created a pedagogical and experiential innovation for our Bachelor of Business Administration (undergraduate degree) students. Specifically, we have developed an interdisciplinary team assignment based on a real consulting mandate. This project, given by a client organization, mobilize an integrated vision of business around five classes given during a same semester (management accounting, operations management, marketing, human resources and statistics).

For the teaching team, the project is carried out over a period of approximately six months, including the four months of the semester and two months beforehand to prepare the project with the partner organization. The mandate is presented to the students in the first week of the semester. Then, to support them in this major team assignment, structured and participative supervision is offered throughout the semester. In parallel, several tandem activities between fields of study are developed within the courses to deepen the learning.

The implementation of this innovation is fully in line with "Agir ensemble" on two levels. On one hand, "Agir ensemble" among teachers implies a radical change in their ways of working. This five-class adventure involves such a level of integration that it promotes intensive collaborative work by the teaching team on all levels. On the other hand, " Agir ensemble " with an external stakeholder, the partner organization, implies a reciprocal adaptation to the realities of learning for the partner and to the operational realities for the teaching team.

The benefits of the project are obvious, not only to the teachers, but also to the students and the partner organization. Ninety-seven percent of the students mention that the project allows them to understand the links between disciplines. Among the aspects that were most appreciated were the possibility to work on a real case and to visit the partner organization, to understand the links between disciplines and to apply class concepts to a real case. Despite this, several areas for improvement are being considered and will be implemented in future editions, such as soft skills development workshops.

In the end, this interdisciplinary experiential pedagogical innovation, within a framework guided by "*Agir ensemble*", appears to be a promising avenue to be deployed to improve the analytical skills of all future managers.

Mots-clés

Expérientiel, interdisciplinaire, approche par compétence, mode d'« agir ensemble », sciences de gestion.

Texte complet

L'interdisciplinarité, bien qu'une alternative pertinente à l'approche par discipline classique, demeure difficile à mette en œuvre (Dufour et Nyffeler, 2019). Elle apparaît notamment adaptée pour dépasser deux constats fréquents dans des études universitaires en gestion. D'une part, les étudiant.e.s ont une vision en silo des différentes fonctions d'une organisation. Cet état de fait émane de la planification, trop souvent solitaire, de chacun des cours enseignés. D'autre part, les étudiant.e.s perçoivent un sens au contenu des cours et tendent à s'engager davantage lorsqu'ils entrevoient clairement l'utilité de ces cours. Dans ce contexte, notre intention pédagogique s'articule autour de la question suivante : comment peut-on améliorer la compréhension de l'utilité de nos disciplines tout en montrant aux étudiants l'importance d'une vision globale de l'organisation ?

Pour y parvenir, nous avons déployé une innovation pédagogique dans le cadre d'un programme universitaire de Baccalauréat en administration des affaires (diplôme universitaire de premier cycle). Plus précisément, nous avons mis sur pied un travail de session interdisciplinaire reposant sur un mandat de consultation réel. Ce mandat est confié par une organisation cliente et mobilise de façon intégrée les connaissances et les compétences de cinq cours donnés lors d'un même semestre (comptabilité de gestion, gestion des opérations, marketing, ressources humaines et statistique). Pour répondre au mandat, les étudiant.e.s, scindés en équipes, doivent analyser la situation de l'organisation cliente en mobilisant les meilleures pratiques de chacune des disciplines dans une approche intégrée de la gestion où les fonctions ne sont pas considérées mutuellement exclusives, mais agissent plutôt comme des vases communicants. Les étudiants doivent formuler des recommandations qui sont d'autant plus appuyées qu'elles émergent d'une réflexion où sont pris en compte simultanément les points de vue de différentes fonctions de l'organisation. Le projet permet ainsi aux étudiants « de résoudre des problèmes et de trouver des solutions qui ne seraient pas possibles si une seule discipline était utilisée » (Ashby and Exter, 2019). Les recommandations doivent être présentées, non seulement à l'équipe enseignante dans un rapport unique soumis pour évaluation, mais aussi, à l'organisation cliente lors d'une présentation orale.

La réalisation du projet s'étale sur une période d'environ six mois, incluant les 4 mois que dure le semestre et deux mois en amont pour la préparation du projet.

La préparation du projet inclut notamment l'étape clé de recrutement de l'organisation partenaire. Des ingrédients cruciaux doivent être réunis pour que soit possible la mobilisation des contenus des cinq cours impliqués et une discussion doit s'amorcer afin de définir le mandat confié aux étudiant.e.s. Pour le recrutement en 2021, des affichages ont eu lieu sur Linkedin ainsi que sur un groupe Facebook dévolu aux OBNL. Nous avons historiquement travaillé avec des OBNL pour plusieurs raisons. Bien qu'elles représentent une part significative de l'économie québécoise[1], leurs modes de fonctionnement et leurs particularités, notamment managériales, restent largement méconnus des étudiants. Elles composent avec des ressources de moindre importance et donc, toute aide (gratuite) supplémentaire est accueillie avec enthousiasme. Les OBNL, très souvent, réquisitionnent l'ensemble des fonctions de l'entreprise et représentent une formidable opportunité pour les étudiant.e.s, et plus largement pour l'institution d'enseignement, de faire une réelle différence. Enfin, les OBNL sont généralement plus enclins à partager leurs données, ce qui s'avère un avantage significatif pour la réalisation du mandat.

Le mandat est présenté aux étudiants la première semaine du semestre. Une rencontre avec l'organisation partenaire est organisée. Cette dernière présente ses activités et ses enjeux. L'équipe enseignante termine cette rencontre en présentant aux étudiants le mandat qui leur est confié.

Ensuite, pour soutenir les étudiant.e.s dans ce travail de grande envergure, un encadrement structuré et participatif est offert tout au long du semestre. Cet encadrement leur permet de s'immerger plus amplement dans le projet. Plusieurs activités, qui impliquent la contribution de l'ensemble du corps enseignant, sont mises à leur disposition. Elles sont savamment planifiées pour cibler les moments clés de l'exécution du mandat et permettent d'ajouter à la nature interdisciplinaire du projet. Ces activités incluent, par exemple, une présentation des OBNL par une spécialiste de ces organisations et une présentation sur la recherche documentaire. À ces activités s'ajoutent des cliniques hebdomadaires de consultation des enseignant.e.s. En parallèle, plusieurs activités *en tandem* sont développées à l'intérieur des cours. Celles-ci se caractérisent par l'implication de deux, ou même plusieurs enseignant.e.s, et prennent le plus souvent la forme d'une séance en classe où un.e enseignant.e invité.e se joint à l'enseignant.e du cours hôte. Que ces activités soient en lien direct avec le projet ou non, elles contribuent toutes à sa réussite, puisque leur accumulation aiguise l'aptitude à adopter un regard élargi face aux problèmes de gestion, en considérant différents angles d'analyse. Elles renforcent la perception que les disciplines se complémentent et que leur utilisation combinée mène à des décisions plus éclairées.

La mise en œuvre de cette innovation s'inscrit pleinement dans le *« Agir ensemble »* à deux niveaux.

D'une part, *« Agir ensemble »* entre enseignants implique une profonde modification de nos pratiques. Il faut une réflexion concertée pour définir une problématique à la fois pertinente pour l'organisation partenaire et au service des besoins académiques de plusieurs cours. La mobilisation, mais plus largement la coordination, de l'équipe enseignante est primordiale au succès d'un tel projet. Ainsi, cette aventure à cinq cours implique un tel niveau d'intégration

[1] Les OBNL emploient 135 284 salariés au Québec et génèrent 8 358 M$ de chiffre d'affaires, selon « L'économie sociale au Québec – portrait statistique 2016 », *Institut de la statistique du Québec*.

qu'il favorise le travail collaboratif de l'équipe enseignante à tous les points de vue. Des rencontres hebdomadaires de coordination s'avèrent clés dans l'exécution du projet. Celles-ci permettent par exemple de déceler efficacement nombre de petits problèmes auxquels des solutions émergent rapidement. Proposer un projet interdisciplinaire permet également un certain éveil aux réalités des autres cours. Assurément, cela stimule notre capacité à développer de nouvelles passerelles entre les cours. Cet *« Agir ensemble »* revêt, en soi, un caractère innovant qui doit s'ancrer dans des processus de collaboration qui invite chaque enseignant.e. à s'interroger sur ses propres pratiques comme le souligne Dufour et Nyffeler (2019) : « *Traiter une problématique sous l'angle interdisciplinaire provient en premier lieu de la volonté de porter un regard différent, donc par nature innovant, de celui porté jusqu'alors par une discipline spécifique. [...] Ce processus d'intégration génère naturellement une perspective novatrice. Cette innovation constante se retrouve, par répercussion et résonance, dans les processus de collaboration qui entrechoquent parfois des coutumes disciplinaires, mais également dans les méthodes et interprétations des résultats/discussions caractérisées par l'intégration.* »

D'autre part, *« Agir ensemble »,* avec une partie prenante externe, l'organisation partenaire, implique une adaptation réciproque aux réalités de l'apprentissage pour le partenaire, et aux réalités opérationnelles, pour l'équipe enseignante. Il ne s'agit pas seulement de réaliser un mandat pour une organisation, comme pourrait le faire un consultant, mais d'impliquer l'organisation dans le processus d'apprentissage des étudiantes. Une collaboration étroite entre l'organisation et l'équipe enseignante est fondamentale pour qu'à la fois les apprentissages soient réussis et que l'organisation partenaire y trouve de la valeur.

Si en tant qu'équipe enseignante, les résultats en termes d'apprentissages nous semblent indéniables, la perception des étudiants est également très positive. Un court sondage (avec un taux de réponse de 60%) a été réalisé afin de prendre la mesure de la perception des étudiant.e.s vis-à-vis de l'atteinte des objectifs d'apprentissage phares. Voici quelques faits saillants soulevés par les répondant.e.s :

• 97 % considèrent que le travail leur a permis de comprendre les liens entre les disciplines;
• 97 % considèrent que le travail leur a permis de comprendre les enjeux que peut rencontrer une organisation;
• 79 % considèrent que le travail leur a permis de mieux comprendre la matière des différentes disciplines. Ce résultat peut s'expliquer par le travail parfois effectué en silo par les étudiant.e.s, malgré les consignes. Le sondage avait entre autres comme objectifs d'envisager des pistes d'amélioration pour le futur. En réaction à ce constat, pour la mouture de l'hiver 2021, les incitatifs à respecter l'esprit du projet et à y travailler pour chaque étudiant.e du point de vue de toutes les disciplines ont été accrus. Par exemple, on a clairement indiqué que chaque étudiant.e était susceptible d'être questionné.e sur chaque dimension du rapport soumis pas son équipe.
• 76 % considèrent que le travail leur a permis d'apprendre à travailler en équipe élargie. Les difficultés rencontrées par certaines équipes expliquent vraisemblablement le plus faible pourcentage obtenu à cette question. Même si ces difficultés sont des irritants certains pour les étudiant.e.s, la résolution de ces conflits est néanmoins un apprentissage important.

Nous avons également reçu des commentaires des étudiants. On retrouve parmi les aspects ayant été le plus appréciés la possibilité de travailler sur un cas réel et de visiter l'organisation partenaire, d'avoir un cas pluridisciplinaire, de comprendre les liens entre les disciplines et d'appliquer les concepts des cours sur un cas réel.

Le succès de cette activité, tant auprès des étudiant.e.s que des organisations concernées (dont les retours sont également extrêmement positifs), confirme ce que nous apprennent les théories sur l'apprentissage expérientiel quant à la supériorité des approches pédagogiques basées sur la mise en pratique (ex., Kolb, 2014).

Malgré tout, plusieurs pistes d'améliorations sont envisagées et seront mises en place à l'hiver 2022. Parmi celles-ci, notons la mise en place d'ateliers de développement des « soft skills ». Malgré les ressources écrites mises à disposition des étudiant.e.s pour faciliter le travail en équipe, des difficultés demeurent à ce niveau, ainsi qu'au niveau de la gestion du temps. De la même manière que les ateliers sur la recherche documentaire et la présentation des OBNL, nous envisageons un atelier dédié à la thématique du travail en équipe et de la gestion du temps. Nous avons également rencontré des enjeux au niveau de la confidentialité des données. Les situations en question, isolées, n'étaient pas malveillantes, mais plutôt la résultante d'un manque d'expérience de la part des étudiant.e.s. Nous envisageons donc également de construire un atelier dédié à la protection et à l'éthique entourant les données confidentielles. Nous envisageons également de mieux guider les étudiants dans le travail à accomplir. Nous souhaitons, par exemple, ajouter un document pour présenter les étapes menant à la réalisation d'un mandat de consultation en explicitant les différentes étapes et les livrables associés.

Finalement, cette activité pédagogique expérientielle interdisciplinaire, dans un cadre guidé par l'*« Agir ensemble »*, apparaît comme une piste prometteuse à déployer pour améliorer les capacités d'analyse des futures gestionnaires que nous formons.

Références bibliographiques

Ashby, I., & Exter, M. (2019). Designing for Interdisciplinarity in Higher Education: Considerations for Instructional Designers. *TechTrends*, 63, 202-208.

Dufour, F., & Nyffeler, N. (2019) « Description et analyse d'un dispositif pédagogique destiné à renforcer l'interdisciplinarité dans un Master interdisciplinaire » *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35 (2).

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd edition, Pearson Education, 390 p.

« Changement climatique, transitions et santé » : Co-construction » d'un bloc de compétences transversal et adaptable à chaque parcours de formation

Estelle Baurès,

EHESP - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, Rennes, France, estelle.baures@ehesp.fr

Cyrille Harpet,

EHESP - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, Rennes, France, cyrille.harpet@ehesp.fr

Vincent Lissillour

EHESP - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, Rennes, France, vincent.lissillour@ehesp.fr

Résumé

Le changement climatique, phénomène global qui nous concerne toutes et tous a une influence considérable à court et à long terme sur notre environnement de vie et notre santé. Il aggrave les risques sanitaires existants et modifie plus généralement l'environnement, favorisant ainsi la pollution de l'air et des eaux, l'insécurité alimentaire ou encore la survenue de maladies vectorielles. Les changements à mettre en œuvre pour atténuer l'impact environnemental de nos modes de vie, ainsi que l'adaptation de ces derniers aux bouleversements à venir, nécessitent une formation approfondie

Par la création d'une formation inédite, l'EHESP répond à l'objectif « Penser et déployer une offre de formation en lien avec l'objectif de promotion d'une société de la connaissance responsable et durable » du plan d'action DD&RS pour lequel l'école s'est engagée lors de l'obtention du label DD&RS des établissements d'enseignement supérieur. Cette formation est aussi en cohérence avec la signature de 2 tribunes, à travers lesquelles l'EHESP a réitéré son engagement « pour une formation de

l'ensemble des agents publics pour répondre au défi climatique » et « pour un enseignement supérieur à la hauteur des enjeux écologiques ».

En effet, l'enseignement supérieur doit préparer tous les apprenant(e)s aux enjeux climat-énergie. Seule une population informée et formée peut réussir à atténuer l'impact du changement climatique, et se préparer aux bouleversements énergétiques à venir. Décarboner l'économie requiert la mobilisation des compétences dans tous les secteurs et de tous les métiers.

Alors *« comment agir ensemble »* ? En réponse aux perturbations actuelles et à venir, la pratique d'enseignement doit être adapté pour tous, quel que soit le parcours de formation.

Le nouveau bloc de compétences « Changement Climatique, transitions et Santé » qui intègre de façon affirmée la dimension « développement durable et responsabilité sociétale » (DD&RS) a été créé pour l'ensemble des publics apprenants de l'EHESP. Ce bloc repose sur un référentiel de compétences transversales, adaptable dans tous les cursus de formation, quelle que soit la discipline ou le métier.

Par une combinaison d'apprentissages interactifs et de mises en situation opérationnelles, le but est de « doter l'ensemble des élèves de l'EHESP des compétences leur permettant d'appréhender les défis à relever en termes de santé publique posés par le changement climatique » tout au long de leur parcours. Ce nouveau module de compétences été créé avec une pédagogie et des contenus à la fois communs à tous les apprenants mais aussi des interventions selon les spécialités, sur l'aménagement en conséquence des parcours en formation initiale ainsi que l'offre de formation continue et sur la mobilisation des moyens humains (s'appuyant sur la richesse transdisciplinaire du corps enseignant) et matériels nécessaires.

Abstract

Climate change, a global phenomenon that affects us all, has a considerable short- and long-term influence on our living environment and our health. It aggravates existing health risks and more generally modifies the environment, thus increasing air and water pollution, food insecurity and the occurrence of vector-borne diseases. The changes to be implemented to mitigate the environmental impact of our lifestyles, as well as the adaptation of these lifestyles to future upheavals, require in-depth training

By creating a new training course, EHESP is responding to the objective of "Thinking about and deploying a training offer in line with the objective of promoting a responsible and sustainable knowledge society" of the SD&SR action plan to which the school committed when it obtained the SD&SR label for higher education institutions. This training course is also consistent with the signing of two letters, through which EHESP reiterated its commitment « address the climate challenge by training all civil servants » and « for a higher education to keep up with the ecological stakes ».

Indeed, higher education must prepare all learners for climate and energy issues. Only an informed and trained population can succeed in mitigating the impact of climate change, and prepare for the energy upheavals to come. Decarbonising the economy requires the mobilisation of skills in all sectors and all professions.

So "how can we act together"? In response to current and future disruptions, teaching practice must be adapted for all, regardless of the educational pathway.

The new "Climate Change, Transitions and Health" skills set, which clearly integrates the "sustainable development and social responsibility" (SD&SR) dimension, has been created for all EHESP students. This block is based on a reference framework of transversal competences that can be adapted to all training courses, whatever the discipline or profession.

Through a combination of interactive learning and operational situations, the aim is to "equip all EHESP students with the skills to understand the public health challenges posed by climate change" throughout their course. This new skills set has been created with a pedagogy and content that is common to all learners, but also with interventions according to specialities, on the development of initial training courses and the offer of

continuing education, and on the mobilisation of the necessary human (based on the transdisciplinary wealth of the teaching staff) and material resources.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement ; Creations de dispositifs de formation ; Enjeux ; Approche par compétences (APC) ; Interdisciplinarité

1. Contexte

Le changement climatique est un phénomène global qui nous concerne toutes et tous. Le réchauffement climatique en est une manifestation du fait d'une hausse de la température moyenne globale, une hausse de fréquence et d'intensité des extrêmes météorologiques (vagues de chaleur, inondations…). Ce phénomène a déjà une influence considérable sur l'environnement et en aura à moyen et long terme sur nos milieux de vie et notre santé. Il aggrave les risques sanitaires existants et modifie plus généralement les écosystèmes, favorisant ainsi la pollution de l'air et des eaux, l'insécurité alimentaire ou encore la survenue de maladies vectorielles. Alors, tous acteurs dans ce destin commun[2], comment engager sa responsabilité en s'adaptant face aux défis présents et à venir ? Aux vues des rassemblements actuels internationaux (COP26) ou encore citoyens (la convention citoyenne pour le climat), un engagement de nos gouvernements sur la formation des générations futures est-il pris en compte ?

Atteindre les objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies incluent les objectifs de transition écologique et de lutte contre le changement climatique suppose de transformer les modes de production, de consommation, de fonctionnement et ainsi la gouvernance et le pilotage des institutions, entreprises, projets .... Au-delà des efforts individuels en matière d'économie d'énergie et/ou de recyclage, nous avons tous collectivement un rôle majeur à jouer dans l'élaboration et la mise en œuvre d'objectifs stratégiques à court, moyen et long terme qui visent une transition écologique. Répondre au défi climatique nécessite de former tous les acteurs, futurs managers car « Pas un domaine de notre vie n'échappera aux conséquences de la crise environnementale, et toutes les politiques publiques sont donc à repenser avec une rapidité inédite ».

Il est donc indispensable que l'ensemble de la société soit préparé à affronter ces défis. En effet, l'enseignement supérieur doit aussi préparer tous les apprenant(e)s aux enjeux climat-

énergie (The Shift Project, 2019). Seule une population informée et formée pourra atténuer l'impact du changement climatique, et anticiper les bouleversements énergétiques à venir. Décarboner l'économie, essentiellement fondée sur l'exploitation de ressources fossiles, requiert la mobilisation des compétences dans tous les secteurs, tous les métiers et toutes les disciplines. La compréhension des faits est vitale.

2. Problématique

Si la couverture médiatique porte de manière régulière des messages sur les enjeux liés au changement climatique, aux impacts écologiques, aux tensions sur les ressources, aux déséquilibres Nord-Sud, aux incidences sociales et économiques sur les conditions de vie de populations, qu'en est-il de l'enseignement supérieur ? Les enseignements dispensés intègrent-ils ces enjeux et les impacts/incidences à venir ? dans quelle mesure sont préparés les futurs responsables et managers quant aux contraintes relatives à ces enjeux, et quant aux capacités d'adaptation à ces nouvelles conditions d'exercice ?

Les futurs dirigeants et managers sont engagés à « faire agir » par et sous leur autorité, ou à « agir avec » par leur exemplarité et l'entrainement. Mais comment « agir ensemble » ? Comment associer et inclure toutes les parties-prenantes pour conduire une stratégie cohérente et efficiente face aux enjeux ? Les conditions d'apprentissage des apprenants-dirigeants des organisations sont souvent « solipsistes », orientées sur les capacités de prise de décision individuelle. Il est vrai que la culture du « leader » dans les cursus de formation constitue un héritage (les mythes du « meneur », du « pionnier », du « self made man »), au détriment de la culture du « groupe ». Comment passer de l'autocratie à la sociocratie ? (Marrauld et al., 2021).

Alors *« comment agir ensemble »* ? En réponse aux perturbations actuelles et à venir, la pratique d'enseignement doit être adapté pour tous, quel que soit le parcours de formation.

Pour lutter, s'adapter ou se transformer face aux changements climatiques, nos sociétés devront se coordonner, à une échelle globale, sur de nouveaux systèmes de valeur, de nouvelles formes d'organisation institutionnelle, spatiale, économique, culturelle. C'est cette vision multidisciplinaire du monde que l'EHESP – s'appuyant sur la richesse transdisciplinaire et multiculturelle de son corps enseignant - met en avant dans sa formation, en favorisant les interactions entre sciences, décision politique et société.

La présente communication s'appuie sur l'expérience d'une formation dédiée à l'apprentissage du management des transitions, autrement dit sur la prise en compte dans les

décisions des enjeux externes à l'organisation (changement climatique comme déterminant majeur) et aux retombées directes/indirectes sur l'organisation elle-même. Cette formation doit permettre aux futurs professionnels de comprendre la magnitude des enjeux, de mesurer l'impact de leurs décisions managériales, de se forger une culture commune et partagée avec les autres métiers, pour une action forte, efficace et coordonnée sur un territoire donné.

L'EHESP sous la tutelle de ses deux ministères de rattachement : le ministère des Solidarités et de la Santé et le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, propose des formations statutaires (élèves fonctionnaires) mais aussi des formations diplômantes. Cette nouvelle formation de tronc commun, commune donc à tous les élèves fonctionnaire de l'Ecole, de façon inter-filière, à tous les étudiants de l'Ecole et des établissements du bassin rennais, ouverte aux doctorants, est un projet qui s'est concrétisé en 2020. Une telle transversalité sera une première pour l'EHESP, qui souhaite ainsi marquer l'importance de la problématique. Cette formation est également une illustration de la richesse des compétences internes à l'EHESP car le sujet est par essence pluridisciplinaire et mobilise des approches et des regards croisés. La formation est enfin une occasion unique de montrer comment une école spécialisée peut travailler en complémentarité avec tous les établissements partenaires du site de Rennes, par-delà les statuts et les spécialités.

3. Dispositif pédagogique

Par la création d'une formation inédite, l'EHESP, labélisée DD&RS (label des établissements d'enseignement supérieur), répond à l'objectif « Penser et déployer une offre de formation en lien avec l'objectif de promotion d'une société de la connaissance responsable et durable » du plan d'action associé au label DD&RS. Cette formation est aussi en cohérence avec la signature de 2 tribunes, à travers lesquelles l'EHESP a réitéré son engagement « pour une formation de l'ensemble des agents publics pour répondre au défi climatique » et « pour un enseignement supérieur à la hauteur des enjeux écologiques » (Baurès et al., 2020).

Le nouveau bloc de compétences « Changement Climatique, transitions et Santé » (ChanCeS) qui intègre de façon affirmée la dimension « développement durable et responsabilité sociétale » (DD&RS) a été créé pour l'ensemble des publics apprenants de l'EHESP. Ce bloc repose sur un référentiel de compétences transversales, adaptable dans tous les cursus de formation, quelle que soit la discipline ou le métier, et permet de répondre à l'objectif suivant : « former les apprenants à une vision systémique, prospective et collective du monde d'aujourd'hui et de demain en intégrant une prise de responsabilité tout en conservant une vision éthique, et en permettant et en accompagnant les changements nécessaires ».

En effet, en raison des changements climatiques, les conditions de vie et de bien-être des populations seront mises en péril à différents degrés en fonction des territoires, car ces changements auront des répercussions sur l'ensemble des déterminants de santé. Que ce soit sur la qualité des milieux (air, eau, sols), des capacités de production des denrées alimentaires, sur la qualité de l'habitat (confort thermique), sur les risques de propagation des vecteurs de maladies (virus, bactéries, etc.), les incidences seront à la fois globales et locales. En tant qu'actrices et acteurs dans ce destin commun, comment prendrons-nous notre part de responsabilité tout en nous adaptant au mieux aux défis présents et à venir ?

Les apports de connaissance sont fondés sur le plan scientifique, à travers une revue de littérature actualisée quant à l'évolution du changement climatique. Cet apport de connaissance est perçu a priori comme « distant » ou éloigné des connaissances utiles directement par un manager. D'une part, le phénomène décrit est global, complexe et comprenant des niveaux d'incertitude sur les risques en fonction des scénarios développés. D'autre part, l'enjeu climatique se présente comme relevant d'un processus de concertation et décision émanant d'autorités nationales et supra-nationales (organisations telles que ONU, OMS, etc.) (Harpet, 2021).

Or la formation a pour finalité d'inclure les effets/impacts liés au changement climatique dans la stratégie de l'organisation face à ces enjeux, soit pour une démarche d'atténuation des contributions (réduction des émissions de GES), soit d'adaptation aux changements systémiques attendus.

Pour trouver des réponses à ces enjeux, la formation développe les compétences (C) suivantes avec pour éléments observables et mesurables dans la formation plusieurs résultats d'apprentissages (RA) :

C1 : Analyser une situation sanitaire au prisme des enjeux DD&RS face au changement climatique

- ® RA1.1 : Identifier les enjeux DD&RS et faire le lien avec les ODD des Nations Unis
- ® RA1.2 : Associer les enjeux DD&RS aux determinants de sante (environnement, social, economique, ...)
- ® RA1.3 : Interpreter une situation sanitaire (une pathologie, une structure ou une population) en lien avec les enjeux DD&RS

C2 : Mettre en œuvre des stratégies, permettant de prendre en compte des enjeux DD&RS

- ® RA2.1 : Decrire les scenarios possibles face a une situation sanitaire identifiee
- ® RA2.2 : Arbitrer sur des criteres de choix pour resoudre une situation sanitaire
- ® RA2.3 : Proposer une strategie adaptee aux territoires

C3 : Développer un plaidoyer afin de mobiliser son entourage sur les enjeux DD&RS

- ® RA3.1 : Cartographier les parties-prenantes a mobiliser sur son territoire et identifier pour chacune ses strategies d'acteurs
- ® RA3.2 : Argumenter sur les choix établis favorisant la transition environnementale, sociale et économique

Ce bloc de compétences a été construit de manière modulaire afin de s'adapter à de nouveaux milieux et à de nouvelles situations. En fonction du temps alloué (de 3h à 21h de présentiel et/ou une douzaine d'heures en distanciel) dans les différents cursus, ChanCeS propose un parcours qui s'intègre à la maquette et les enseignements abordés et les situations d'apprentissages utilisées se font en fonction de cette temporalité. Il garantit une trajectoire de développement des compétences en évaluant uniquement ce qui est évaluable dans le temps imparti.

Par une combinaison d'apprentissages interactifs et de mises en situation opérationnelles, le but est de « doter l'ensemble des élèves de l'EHESP des compétences leur permettant d'appréhender les défis à relever en termes de santé publique posés par le changement climatique ». Tout un travail de scénarisation et de conception a été développé pour sélectionner et adapter une combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présentiel et à distance, en mode synchrone et asynchrone afin de faciliter les apprentissages et créer ainsi un environnement capacitant pour l'apprenant (Poumay et al., 2017).

Le bloc ChanCeS a pu bénéficier d'un écosystème d'accompagnement régi par la coexistence d'acteurs internes et externes regroupés dans une équipe projet. Dans cette équipe les enseignants ont travaillé en synergie constante afin d'organiser tout le programme de formation autour du développement des compétences. Ils ont été accompagnés par le Centre d'Appui à la Pédagogie (CApP) dans son expertise, le conseil, l'ingénierie et la conception

pédagogique du bloc. Enfin, les professionnels et acteurs de terrain ont apportés des cas concrets, dépassant ainsi la simple description des situations et permettant aux apprenants de développer leur réflexivité, de se projeter et d'agir ensemble en situation.

3. Résultats et perspectives

Si cette formation permet aux stagiaires d'appréhender les défis à relever en termes de santé publique posés par le changement climatique et les grandes évolutions environnementales, les apprenants peuvent et doivent bénéficier aussi d'un accompagnement pour la mise en œuvre d'un projet concret au sein de leur institution ou d'un territoire. La compétence est fondamentalement pluridisciplinaire, mêlant les apprentissages mais aussi un nécessité d'exercer en situation authentique.

Après cette première année pilote, l'évaluation du dispositif met en avant que les apprenants semblent persuadés de l'importance "d'agir ensemble" sur des fonctions, missions, tâches allant dans le sens de l'intérêt commun/collectif, de s'appuyer sur les professionnels selon leurs compétences (techniques ou non), sur leur appétence (intérêt pour, niveau de concernement et de motivation), de constituer des équipes-projet "motrices" pour anticiper les crises.

Avec une meilleure connaissance des enjeux du changement climatique, les apprenants auront une vision systémique, prospective et collective face aux changements et les futurs professionnels qu'ils vont devenir pourront alors être proactifs dans la transformation de leur structure.

Références bibliographiques

Baurès E., Marrauld L., Lefébure A. (2020) « Changement climatique, transitions et santé » :

former les agents publics, professionnels de santé. ⟨hal-03274851⟩

Harpet C. (2021) Entre crises et transitions : quel enseignement dispenser en santé publique ?. *Responsabilité & environnement : série trimestrielle des Annales des mines*, Eska, pp.12-17. ⟨hal-03101340⟩

Marrauld L., Lefébure A., Baurès E. (2021) Comprendre l'impact environnemental du secteur de la santé : Pour un leadership partagé en faveur d'un système de santé durable et résilient. *La Presse Médicale Formation,* ⟨10.1016/j.lpmfor.2021.10.024⟩. ⟨hal-03408386⟩

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 364 p. ISBN : 978-2-8073-0785-8

The Shift Project (2019) Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat - Former les étudiants pour décarboner la société. 102 p.

https://theshiftproject.org/wp-content/uploads/2019/04/Rapport_ClimatSup_TheShiftProject-2019.pdf (consulté le 9 octobre 2021)

Émergence d’un leadership distribué pour la construction d’un enseignement

Basile Sauvage [1,2], Stéphane Genaud [1], Arash Habibi [1], Vincent Loechner [1], Pierre-Olivier Simonard [1]

1 : UFR de Mathématique et d’Informatique, Université de Strasbourg, France
2 : Institut de Développement et d’Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg, France

Résumé

En première année de licence de mathématique et informatique, à l’Université de Strasbourg, les étudiants débutent l’informatique en suivant un enseignement intitulé « algorithmique et programmation ». L’équipe pédagogique est nombreuse, et constituée d’enseignants aux profils variés. Dans cette communication, nous présentons le travail collectif réalisé par l’équipe pédagogique pour remanier en profondeur l’enseignement, en changeant le langage de programmation et la méthode pédagogique (classe inversée). Nous analysons l’organisation de ce travail collectif, caractérisé par des décisions collaboratives, des réalisations coopératives et un leadership distribué. Nous discutons de l’efficacité de cette organisation, et des effets observés sur plusieurs années.

Abstract

During the first year of the Bachelor degree in Mathematics and Computer Sciences at the University of Strasbourg, students discover computer science by attending a class named Algorithmics and Programming. The pedagogic team is composed of multiple teachers with various backgrounds. In this paper, we present the collective work the pedagogic team achieved to completely rework the curriculum, by switching to a new programming language and also changing the teaching method, using flipped classroom. We analyse the organization of this collective work, built by collaborative decisions, cooperative achievements and a distributed leadership. We discuss the efficiency of this organization, and the observed effects over several years.

Mots-clés

agir ensemble dans le champ de la pratique d’enseignement ; ingénierie coopérative ; collaboration ; leadership.

1. Contexte

Les programmes curriculaires en mathématique et informatique à l'Université de Strasbourg ont été redéfinis en 2018. Ce fût l'occasion de remanier le cours intitulé « algorithmique et programmation » en première année de licence. L'équipe pédagogique a décidé de deux changements principaux : d'une part, le langage de programmation a changé (utilisation du langage python) ; d'autre part, la méthode pédagogique a changé, le cours étant désormais réalisé en classe inversée. Ces choix ont impliqué des changements profonds, et la réalisation en moins d'un an d'un important volume de ressources (notes de cours, travaux dirigés, travaux pratiques, évaluations, codes informatiques). Ces ressources ont été créées en 2018, puis ont été ajustées et étoffées de semestre en semestre, le cours ayant été répété six fois au moment d'écrire cet article.

Ce cours intervient au premier semestre de la première année de licence, pour un volume de 60 heures pour chaque étudiant. Environ 400 étudiants sont concernés, répartis en dix groupes en cours et travaux dirigés (TD), vingt groupes en travaux pratiques (TP). Pour la plupart des étudiants, il s'agit de leur premier cours de science informatique. On observe une hétérogénéité des niveaux à l'entrée, car certains étudiants ont pratiqué l'informatique en dehors du cadre scolaire, quand d'autres sont néophytes.

L'équipe enseignante est constituée d'une quinzaine d'intervenants. Le choix du langage python, bien plus répandu que celui utilisé précédemment, a permis de diversifier l'équipe. Auparavant constituée essentiellement d'enseignants permanents à l'université, elle a intégré des intervenants issus d'entreprises publiques et privées, ainsi que des enseignants du lycée. Cette variété des expériences et des sensibilités est une richesse. En contrepartie, elle nécessite la conception et la réalisation de supports d'enseignement capables de constituer une référence, tout en laissant de la souplesse pour les différentes sensibilités des enseignants et s'adapter aux différents rythmes des étudiants.

2. Problématique

Dans cet article, nous analysons a posteriori le mode d'organisation qui a émergé au sein de l'équipe pédagogique dans son travail de production de ressources et d'aménagement des enseignements.

Notre première clé d'analyse concerne l'organisation collective dans les différentes tâches. Dans un contexte voisin du nôtre, celui de l'apprentissage par résolution de problème,

Roschelle et Teasley (1995) distinguent « collaboration » et « coopération ». La collaboration suppose un travail synchrone dans lequel les participants s'engagent de façon coordonnée pour résoudre un problème. A contrario, la coopération se caractérise par une répartition de sous-tâches entre participants, qui les réalisent de manière synchrone ou asynchrone. Chaque participant est alors responsable d'une sous-tâche qu'il réalise pour participer au résultat final. Nous reprenons cette distinction dans notre analyse.

Notre seconde clé d'analyse concerne l'exercice du leadership pédagogique, qui est « associé à la gestion du changement, au développement de l'offre de formation, à l'innovation pédagogique et à l'amélioration continue des programmes d'étude » (Bélisle et Fernandez, 2015). D'après Le Bihan (2013), « le leadership distribué, à la différence du leadership partagé, postule que les aspects de la situation ont une influence sur l'activité de leadership qui peut modifier en retour les contours de la situation au fil du temps. La perspective distribuée envisage un réel couplage situation et action, avec une dimension de temporalité ». Cette définition est pertinente dans notre contexte, dans la mesure où l'organisation de l'équipe pédagogique n'était pas planifiée a priori, et a émergé en réponse aux besoins conjoncturels.

Au regard de ces concepts, nous interrogeons l'organisation qui a émergé : comment l'articulation entre collaboration, coopération, et leadership a-t-elle permis une production collective et efficace de ressources pédagogiques pérennes ?

3. Création des ressources pédagogiques

Les enseignants ont créé un ensemble de ressources pédagogiques, soit des documents textuels, soit des codes informatiques. Ils ont également créé des supports numériques interactifs (des NoteBooks) qui permettent de mêler à la fois énoncés textuels et codes informatiques. Pour rédiger ces ressources en parallèle et intégrer les contributions des différents auteurs, ils ont utilisé un système de gestion de versions (git) conçu pour les codes informatiques. Voici l'ensemble des ressources réalisées :

- Des notes de cours (140 pages, 8 chapitres). Pour chaque chapitre, un enseignant a été désigné pour la rédaction et un autre enseignant a été chargé de la relecture.
- Des sujets de travaux dirigés (27 pages, environ 200 exercices). Ils ont été principalement rédigés par le responsable du cours. Une tâche parallèle, assurée par deux autres membres de l'équipe, a été d'en produire des versions interactives sous forme de NoteBooks.

- Des sujets de travaux pratiques (environ 100 exercices). Ils ont été réalisés de la même manière que les travaux dirigés.
- Une « bibliothèque de fonctions », c'est-à-dire un ensemble de programmes utilitaires que les étudiants peuvent activer et utiliser dans leurs propres programmes. La bibliothèque est produite essentiellement par un enseignant, qui a ensuite été consulté pour toutes les demandes d'évolution. Il a pu ainsi vérifier les conséquences de ces évolutions, et maintenir un tout cohérent.
- Un référentiel de micro-compétences (7 pages, 56 compétences) associées à des exercices types. Ce référentiel est utilisé tant par les enseignants que par les étudiants pour suivre leur progression. Il a été réalisé par quatre enseignants, en deux demi-journées de travail collectif et un peu de travail asynchrone supplémentaire.
- Des QCM servant aux évaluations sommatives hebdomadaires (base d'environ 80 questions, chacune déclinée en plusieurs variantes). Les QCM peuvent être produits au format papier (logiciel Auto-Multiple-Choice) ou Moodle. La version papier est corrigée automatiquement : les feuilles sont scannées, puis évaluées par logiciel. Chaque semestre, un membre de l'équipe assure la gestion hebdomadaire des QCMs (conception, impression, scan des réponses, transfert des notes).
- Des sujets d'examen (deux chaque semestre). Ils sont conçus de manière collaborative. Le responsable de cours définit les thématiques, et liste les compétences à évaluer dans chaque thématique. Puis un rédacteur et un relecteur sont désignés pour chaque thématique. Le rédacteur rédige à la fois les questions et les solutions (des programmes) dans un NoteBook partagé, qui permet au relecteur d'exécuter la solution proposée et de vérifier qu'elle est conforme à l'énoncé. Tous les intervenants sont invités à ajouter des commentaires au document.
- Des sujets de projet. Les étudiants sont encouragés à réaliser en autonomie un projet au long du semestre. Le sujet est réalisé par un enseignant, et est testé par un ou plusieurs autres intervenants avant d'être proposé aux étudiants.

4. Analyse du mode d'organisation

Pour réaliser les tâches de production des ressources, l'équipe pédagogique s'est organisée au fur et à mesure, sans planification globale préalable. Nous proposons ici une analyse a posteriori.

Nous observons trois rôles principaux. D'une part, le responsable du cours a porté sa vision, coordonné les différentes tâches, et animé le projet. Ce rôle de « **coordinateur** » est classique, nous ne nous y attardons pas davantage. D'autre part, des enseignants « **contributeurs** » ont

participé à des tâches ciblées, en fonction des besoins, sans prendre d'initiative. Ce rôle aussi est habituel, parmi les enseignants les moins expérimentés, non titulaires ou extérieurs à l'université. Un troisième rôle est apparu, inattendu, avec la mise en place d'un leadership particulier : cinq enseignants expérimentés ont pris spontanément en charge les tâches les plus complexes et en plus grand nombre. Nous les appellerons « **leaders** » dans la suite de ce document, et ce sont les auteurs de cet article.

Nous avons alors constaté deux modes de fonctionnement collectif de l'équipe, l'un collaboratif, l'autre coopératif. La prise de décision, d'une part, était collaborative : les leaders travaillent ensemble de manière coordonnée pour décider des tâches, de l'organisation, du calendrier et des outils techniques. La mise en œuvre, d'autre part, relève plutôt de la coopération : pour chaque ressource, des sous-tâches sont réalisées par les participants de manière indépendante pour contribuer au résultat global. Au final, un leader coordonne la conception de chaque tâche, prenant le rôle de chef de projet et de garant.

Cette organisation a permis de co-construire non seulement les ressources pédagogiques, mais plus largement l'enseignement, car le groupe de leaders a endossé collectivement les décisions. Ils témoignent d'un sentiment de responsabilité collective et partagée. Nous retrouvons ici « la fonction première du leader pédagogique, celle d'orienter les actions pédagogiques vers un but commun avec pour priorité de veiller à la qualité de l'expérience formative des étudiants » (Bélisle et Fernandez, 2015). De plus, « le leadership pédagogique concerne la prise de décision collective en regard de l'évolution d'un établissement d'enseignement supérieur et de ses structures ainsi que son offre de formation » (Bélisle et Fernandez, 2015, Milburn, 2010). Le leadership a été réparti non seulement entre les tâches, mais aussi dans le temps, selon le contexte, les envies et la disponibilité de chacun. Il y a donc eu émergence d'un leadership distribué, au sens où l'entend Le Bihan (2013).

5. Observation des effets à moyen terme

Trois ans après la mise en place de cet enseignement, répété à six semestres consécutifs, nous avons constaté des effets de cette organisation.

Dans la mise à jour et l'enrichissement des ressources, on constate une implication continue avec une pérennisation du leadership distribué, et cela bien que le responsable du cours change, que nombre d'intervenants aient été remplacés, et que les leaders n'enseignent pas à tous les semestres. Encore actuellement, lorsqu'une personne souhaite modifier une ressource, elle en fait la demande – ou, a minima, en informe – le leader, même si cette procédure n'est

explicité nulle part. Ces leaders ont finalement conservé une autorité implicite sur la ressource dont ils ont coordonné la conception.

D'autre part, le mode d'organisation, allié à la complétude et à la disponibilité des ressources pédagogiques, s'est montré assez robuste vis-à-vis des aléas de disponibilité des intervenants. En cas de défaillance d'un intervenant, le séquencement imposé pour cette classe inversée (QCM hebdomadaires) nécessite la synchronisation de l'avancement des groupes, et exige donc de pouvoir intégrer rapidement un intervenant remplaçant. Nous avons constaté que, dans ce cas, les consignes et conseils peuvent être transmis oralement par de nombreux autres intervenants qui se sentent co-propriétaires du contenu du cours. La disponibilité de nombreuses ressources pédagogiques est également un avantage pour le nouvel intervenant qui peut choisir la forme du support pédagogique qui lui convient le mieux.

Enfin, dans un contexte mouvant, l'équipe a fait preuve d'une grande capacité d'adaptation. D'une part, il a fallu, dans le contexte pandémique en 2020, s'adapter très rapidement à un enseignement à distance. D'autre part, l'hétérogénéité à l'entrée s'est brusquement accentuée en 2021, suite à une réforme introduisant au lycée un enseignement d'informatique consistant, et néanmoins suivi par une minorité d'élèves. À ces occasions, nous avons constaté une réactivation des prises de décision collaboratives, et des constructions coopératives de nouvelles ressources pédagogiques.

6. Conclusions

Dans cet article, nous avons observé comment une équipe pédagogique s'est mobilisée et organisée pour mettre en œuvre un nouveau programme, dans un contexte nécessitant la production rapide d'un grand volume de ressources pédagogiques. Nous avons constaté la mise en place d'une organisation collective s'appuyant sur une prise de décision collaborative, des réalisations coopératives, et un leadership distribué. Cette organisation a conduit les enseignants à se sentir collectivement auteurs et responsables des ressources créées. Elle a, de plus, perduré dans le temps et montré sa robustesse dans un contexte mouvant.

Il semble probable que cette organisation soit reproductible dans d'autres contextes comparables. Néanmoins, un frein pourrait être le manque de connaissance ou de maîtrise des outils numériques collaboratifs permettant d'enrichir le matériel pédagogique. Trois fonctionnalités ont particulièrement fluidifié le travail : la rédaction collaborative, l'archivage avec historique, et l'automatisation. Nous remarquons que, dans notre cas d'espèce, l'éventail des technologies est large, et certaines technologies pointues. La prise d'initiative d'un leader

pour introduire une innovation technologique s'est souvent révélée être liée à des connaissances préalables, et à un effort de prise en main par les autres contributeurs.

Dans le cas présent, l'organisation a émergé de manière spontanée, mais elle pourrait être anticipée. En revanche, est-il possible de planifier une telle organisation ? L'interaction temporelle entre situation et action soulignée par Le Bihan (2013) laisse penser qu'une planification minutieuse puisse être contre-productive.

Références bibliographiques

Bélisle, M. et Fernandez, N. (2015). Développer son leadership pédagogique. Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (Dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant* (p. 235-251). Peter Lang.

Le Bihan, S. (2013). Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir. *Recherches en éducation, 15*.

Milburn, P.C. (2010). The role of programme directors as academic leaders. *Active Learning in Higher Education, 11(2)*, 87-95.

Roschelle, J. and Teasley, S.D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer Supported Collaborative Learning* (p. 69-97). Springer Berlin Heidelberg.

Évaluations digitalisées des apprentissages : l'exemple d'un cours de géopolitique en école supérieure de commerce

Évaluations digitalisées des apprentissages en enseignement supérieur

Barbara Szafrajzen

Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication, Aix-Marseille Université, Institut Méditerranéen en Sciences de l'Information et de la Communication (IMSIC), Marseille

Barbara.szafrajzen@univ-amu.fr

Lionel Rivière

Professeur associé, Montpellier Business School - Responsable du Centre d'excellence pédagogique (CEP)

l.riviere@montpellier-bs.com

Résumé

La crise liée au COVID-19 conduit le gouvernement à demander aux différentes structures éducatives d'assurer une forme de continuité pédagogique. C'est ainsi que des transformations pédagogiques vont voir le jour en urgence, et précisément dans le domaine de l'évaluation (Detroz, Tessaro, Younès, 2020). Se pose alors la question de l'équité et du contrôle du plagiat (Kier, 2014 ; Belter & Du Pré, 2009) lors des évaluations digitalisées.

Au sein de notre terrain de recherche (une école supérieure de commerce à Montpellier), il est décidé de généraliser l'usage de la solution *TestWe*[1]. Largement déployée dans de nombreuses

[1] La plateforme est utilisée dans un premier temps en phase de test à la rentrée 2018 auprès de quelques enseignants volontaires puis déployée à la rentrée suivante pour l'ensemble des étudiants de première année du programme Grande École (L3). Il s'agissait aux prémices de rationaliser les coûts des épreuves en présentiel se déroulant dans des locaux loués durant plusieurs semaines d'affilée.

structures pédagogiques, la solution nécessite néanmoins une réelle adaptation de la part des enseignants et une acceptation des problèmes pouvant découler de son utilisation.

Par ailleurs, au travers de ses niveaux de paramétrages de sécurité, la solution doit permettre de contrôler le plagiat et de maintenir une certaine qualité académique : en effet, *TestWe* permet d'interdire par exemple l'accès aux ressources (supports de cours enregistrés, accès à la plateforme *Moodle*) se trouvant sur l'ordinateur sur lequel est réalisé l'examen -y compris à un moteur de recherche-. En cas de tentative de sortie de l'épreuve, l'examen se bloque, obligeant l'étudiant concerné à demander un code « surveillant » auprès du centre des examens (CEDEX) ou directement auprès de son enseignant.

De surcroît, depuis janvier 2021, l'école a renforcé le dispositif de sécurité antifraude en adossant à la solution l'usage d'un *Proctoring* -appelé *ProcotrWe*- et fonctionnant par prise de photos dès le commencement de l'épreuve (vérification de l'identité) et durant le déroulement de celle-ci (l'utilisation est laissée à la discrétion des enseignants qui peuvent ou non l'activer).

Le présent article présente une évaluation digitalisée à la suite d'un cours de géopolitique dispensé à des étudiants des programmes *Bachelor* (L1, L2) et Grande École (M1) d'une école supérieure de commerce. Lors de la crise sanitaire, ce cours a été dispensé de manière mixte ou totalement en distancié : l'enseignant a réalisé son cours magistral tantôt en présentiel face aux étudiants tantôt en visioconférence.

En 2020, l'évaluation digitalisée n'utilisait pas encore la plénitude d'un dispositif antifraude, contrairement à l'année suivante. Toute chose égale par ailleurs, l'étude compare les résultats obtenus par les étudiants du Bachelor et du Programme Grande École (2^{e} année) à ce même examen de géopolitique sur trois années consécutives : l'année universitaire 2018-2019, 2019-2020 et 2020-2021. Elle tente de mesurer si cette solution d'évaluation digitalisée est tout à la fois équitable et dissuasive pour éviter la tricherie.

Abstract

The COVID-19 crisis has led the government to ask the various educational structures to ensure a form of educational continuity. This is how urgent educational transformations will emerge, and more precisely in the area of evaluation (Detroz, Tessaro, Younès, 2020). This raises the question of fairness and plagiarism control (Kier, 2014; Belter & Du Pré, 2009) during the digital assessments.

Within our research field (a business school in Montpellier), it was decided to generalize the use of the TestWe solution. Widely deployed in many educational structures, the solution nevertheless requires real adaptation on the part of teachers and acceptance of the problems that may arise from its use.

In addition, through its levels of security settings, the solution must make it possible to control plagiarism and maintain a certain academic quality: in fact, TestWe makes it possible to prohibit, for example, access to resources (recorded course materials, access to the Moodle platform) located on the computer where the examination is carried out - including a search engine -. If an attempt is made to exit the test, the exam is blocked, forcing the student concerned to request a "proctor" code from the exam center (CEDEX) or directly from his/ her teacher.

In addition, since January 2021, the business school has strengthened the anti-fraud security system by backing the solution to the use of Proctoring - called ProcotrWe - and operating by taking pictures at the start of the test and randomly during its course (use is left to the discretion of the teachers who may or may not activate it)

This article presents a digital assessment following a geopolitics course given to students of the Bachelor (L1, L2) and Grande Ecole (M1) programs of a business school. During the health crisis, this course was given in a mixed way or completely at a distance: the teacher gave his / her lecture, sometimes face-to-face with students, sometimes by videoconference.

In 2020, the digital assessment hadn’t used the fullness of an anti-fraud device yet, unlike the following year. All other things being equal, the study compares the results obtained by the students of the Bachelor and Grande Ecole Program (2nd year) on this same geopolitical exam over three consecutive years: the academic year 2018-2019, 2019-2020 and 2020-2021. The study tries to measure if this digital assessment solution is both fair and dissuasive in order to avoid cheating.

Mots-clés

Formations et usages du numérique, conditions techniques, évaluation des apprentissages.

La crise liée au COVID-19 conduit le gouvernement à demander aux différentes structures éducatives d'assurer une forme de continuité pédagogique durant les différentes périodes de confinement des populations (Szafrajzen Moutouh, 2020). C'est ainsi que des transformations pédagogiques *via* des dispositifs d'apprentissage innovants (Caron-Fasan & Parmentier, 2019), voient le jour en urgence, et précisément dans le domaine de l'évaluation (Detroz, Tessaro, Younès, 2020). Se pose alors la question de l'équité et du contrôle du plagiat (Kier, 2014 ; Belter & Du Pré, 2009) lors des évaluations digitalisées mises en place par différents établissements d'enseignement, tant dans le secondaire que dans le supérieur.

Au sein de notre terrain de recherche (une école supérieure de commerce à Montpellier), il est décidé d'encourager l'usage de la solution d'e-examen *TestWe* parmi d'autres dispositifs proposés dans l'ordonnance du 27 mars 2020 de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) telles que *Managexam* et *Proctorexam*, pour exemple. Le choix de la solution digitalisée *TestWe* est déterminé par sa mise en phase d'expérimentation auprès de certains professeurs au cours de l'année précédente, soit l'année universitaire 2018-2019. Cette solution permet de créer une grande variété de types d'examen (Questions à choix multiples – QCM -, dissertations, questions appelant une réponse courte, feuilles de calcul, etc.) et de les dupliquer le cas échéant. À l'issue, l'enseignant dispose d'un historique de ces épreuves et d'un stockage des copies dans le temps.

Le présent article tente de répondre à la problématique suivante : comment questionner l'équité et contrôler le plagiat lors des évaluations digitalisées ? Pour ce faire, l'étude compare les résultats obtenus par les étudiants des programmes *Bachelor* (L1, L2) et Grande École (M1) aux examens de géopolitique sur trois années universitaires consécutives : l'année 2018-2019 (avec l'ensemble des évaluations du cours de géopolitique en présentiel) et les années universitaires 2019-2020 et 2020-2021 (avec l'ensemble des évaluations en distanciel, hormis une seule évaluation en présentiel réalisée avant la mise en place du confinement). Les résultats obtenus, et les différences importantes de moyennes générales, questionnent et tentent de mesurer si cette solution d'évaluation digitalisée est tout à la fois équitable et dissuasive pour éviter la tricherie.

1. Contexte de la mise en place des évaluations digitalisées à l'école supérieure de commerce

Le 16 mars 2020, l'annonce solennelle par le président de la République de la mise en place d'un confinement généralisé à l'échelle de tout le territoire est perçue avec saisissement par

l'ensemble des Français. Dans les jours qui suivent, les professeurs sont amenés à appréhender dans l'urgence la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement à distance innovants.

Pour les établissements d'enseignement supérieur, il est nécessaire de s'adapter dans un laps de temps extrêmement contraint - généralement guère plus d'une semaine -. Au sein de l'école supérieure de commerce de Montpellier, il est décidé de généraliser l'usage de la solution *TestWe* parmi celles recommandées par le Ministère français de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Ce choix pouvait aisément se justifier dans la mesure où la solution avait déjà été utilisée dans un premier temps en phase de test à la rentrée 2018 en configuration présentielle auprès de quelques enseignants volontaires. Force est de constater que son usage par les enseignants, en dehors de ceux qui l'avaient déjà expérimenté, est demeuré relativement marginal. En dépit de l'appui proposé par les ingénieures pédagogiques du *Learning-center*, la majorité des enseignants continuent à privilégier la plateforme pédagogique *Moodle* (connue et utilisée dans l'établissement) pour le rendu des travaux, les QCM et les examens terminaux. Pourtant, le choix de *TestWe* semblait offrir, au travers de ses niveaux de paramétrages de sécurité, une solution permettant de s'assurer peu ou prou de la validité de l'épreuve et du maintien d'une certaine qualité académique. *TestWe* permet d'interdire par exemple l'accès aux ressources (supports de cours enregistrés, accès à Moodle) se trouvant sur l'ordinateur sur lequel est réalisé l'examen y compris à un moteur de recherche. En cas de tentative de sortie de l'épreuve, l'examen se bloque obligeant l'étudiant concerné à demander un code « surveillant » auprès du centre des examens de l'école de commerce (CEDEX) ou directement auprès de son enseignant. La crainte d'être pris de court, de ne pas maîtriser suffisamment une solution (alors même que les enseignants étaient par ailleurs déjà confrontés aux difficultés du distanciel) pouvait sans doute expliquer ce manque d'adhésion.

2. Présentation de la méthodologie utilisée au sein du dispositif d'évaluation digitalisée *TestWe*

En raison de son mode de fonctionnement, *TestWe* impose plusieurs impératifs aux enseignants qui doivent ne pas oublier de communiquer à leurs étudiants un code unique de connexion en amont de l'épreuve. Cette procédure doit être dupliquée lorsqu'un enseignement est dispensé par plusieurs professeurs ou auprès de plusieurs publics (étudiants en cursus continu et alternant par exemple). La communication de cette information - outre le fait qu'elle est indispensable - doit être réalisée non seulement par l'enseignant, mais également

par le programme à l'issue de la validation du sujet par le centre des examens (CEDEX). Cette double communication (assortie parfois d'une ou plusieurs relances) doit inciter les étudiants à télécharger le logiciel avant le commencement de l'épreuve. Une jauge permet de connaître en temps réel le pourcentage d'étudiants ayant fait le nécessaire. Cette recommandation est d'autant plus importante qu'elle évite d'éventuels problèmes techniques qui seraient susceptibles de survenir au début de l'examen. Le jour de l'épreuve, l'enseignant doit être connecté en permanence afin d'assurer conjointement avec le programme, le CEDEX et le support *TestWe* une réponse rapide aux difficultés rencontrées par les étudiants (notamment au commencement de l'épreuve). Il y a quatre interlocuteurs potentiels en fonction de la nature de l'interrogation posée par l'étudiant (question technique - alors adressée directement à la solution, mais transitant parfois par l'enseignant qui assure le relai -, question propre au sujet - liée à la compétence de l'enseignant - ou encore demande d'envoi du sujet - de la seule responsabilité du programme de l'école concerné -).

À la rentrée 2020, la solution - désormais bien installée dans le paysage évaluatif de l'établissement - est censée se substituer aux autres procédés qui continuent à coexister durant le premier confinement. Dans la réalité des faits, seuls onze enseignants (dont huit professeurs permanents parmi les près de cent enseignants que compte l'établissement) optent pour l'utilisation de *TestWe*. Sur la période s'étendant du 19 octobre 2020 au 9 juin 2021, seuls quarante-cinq examens[2] sont effectivement réalisés sur *TestWe* (dont quatorze pour les enseignements de géopolitique servant de référence pour cette étude). La majorité des professeurs continuent en effet à privilégier les dispositifs utilisés antérieurement ou à adopter des évaluations en « mode-projets », et ce d'autant que la direction générale n'a pas souhaité imposer une modalité plutôt qu'une autre. L'investissement et l'engagement des enseignants durant la période de premier confinement peuvent sans doute expliquer la souplesse qui leur est accordée.

De surcroît, depuis janvier 2021, l'école a renforcé le dispositif de sécurité antifraude en adossant à la solution l'usage d'un *Proctoring* - appelé *ProcorWe* - et fonctionnant par prise de photos (permettant la vérification de l'identité de l'étudiant) au commencement de l'épreuve puis durant le déroulement de celle-ci (l'utilisation est laissée à la discrétion des enseignants qui peuvent ou non l'activer).

L'utilisation d'une solution de *proctoring* étant susceptible de soulever des interrogations et des inquiétudes liées aux conséquences de l'usage et du stockage des clichés pris durant l'épreuve, du respect du droit à l'image pour les étudiants, une réponse est apportée par l'ad-

[2] En élargissant le cadre de temporalité à la période postérieure au 9 juin 2021, ce sont en fait 49 examens qui ont été réalisés sous TestWe soit peu prou 20 % des épreuves gérées directement par le CEDEX.

ministration du programme et le responsable du CEDEX. La CNIL a validé le dispositif comme étant respectueux du règlement général sur la protection des données.

Fondée sur un matériau empirique, nous réalisons donc une étude compréhensive des résultats obtenus par les étudiants des programmes *Bachelor* (L1, L2) et Grande École (M1) aux examens de géopolitique sur trois années universitaires consécutives : l'année 2018-2019 (avec l'ensemble des évaluations du cours de géopolitique en présentiel) et les années universitaires 2019-2020 et 2020-2021 (avec l'ensemble des évaluations en distanciel, hormis une seule évaluation en présentiel) : « *Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continuel, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles.* » (Chalmel, 2007 : 144). Les participants à l'étude sont donc l'enseignant de géopolitique ainsi que ses étudiants des deux programmes précités.

Afin de répondre à notre problématique qui était, rappelons-le : « comment questionner l'équité et contrôler le plagiat lors des évaluations digitalisées ? », notre méthodologie de recherche s'appuie sur l'analyse des résultats obtenus aux examens durant ces trois années. Notre démarche se veut donc empirico-inductive : « *En effet, la démarche est dite inductive, c'est-à-dire qu'elle cherche à explorer le réel, sans hypothèses de départ fortes, avec seulement un thème d'enquête, mais sans présupposés sur les résultats.* » (Alami, Desjeux, Garabuau-Moussaoui, 2009, p. 25). Cette méthodologie de recherche nous permet de construire en situation la connaissance de notre objet d'étude, au sens de « convention constructiviste » (Le Moigne, 2003).

3. Résultats et analyse

Lors de la crise sanitaire, l'enseignant a réalisé son cours de géopolitique tantôt en présentiel face aux étudiants - en jauge réduite, soit en demi-effectif - tantôt en visioconférence.

Nous présentons ci-dessous l'évolution des sollicitations par l'interstice des messages envoyés par l'enseignant en réponse aux difficultés rencontrées par des étudiants, indépendamment de l'usage du *Proctoring* à l'occasion des examens. Il est nécessaire de préciser que près de 80 % des messages reçus portent sur des difficultés de connexion à la plateforme et des demandes d'envoi du sujet par courriel. Certains étudiants soulèvent en effet le problème de compatibilité de la solution informatique avec les matériels utilisés (notamment les tablettes qui ne sont pas prises en charge, et ne permettent donc pas de composer à l'examen). Au cours de l'année académique 2020-2021, le nombre de sollicitations durant les épreuves a for-

tement diminué. En revanche, l'annonce de l'utilisation du *Proctoring* a généré un grand nombre de messages en amont des examens eux-mêmes.

Tableau 1. Année 2019-2020 : utilisation de *TestWe* sans l'usage du *Proctoring* (pas encore implémenté)

Messages envoyés par l'enseignant en réponse à des difficultés rencontrées par des étudiants	Épreuve du 29 avril 2020 Examen terminal **BIBA1** Durée : 3 heures	Épreuve du 5 mai 2020 Examen terminal **BIBA2** Durée : 3 heures	Épreuve du 3 juin 2020 Examen terminal **PGE2A** Durée : 1 h 30
Nombre de messages envoyés par l'enseignant durant l'épreuve	**18**	**1**	**9**

Tableau 2. Année 2020-2021 : Utilisation de *TestWe* avec l'usage du *Proctoring*

Messages envoyés par l'enseignant en réponse à des difficultés rencontrées par des étudiants	Épreuve du 8 janvier 2021 Examen terminal **PGE2C** Durée : 1 h 30	Épreuve du 26 avril 2021 Examen terminal **BIBA2** Durée : 3 heures	Épreuve du 5 mai 2021 Examen terminal **BIBA2** Durée : 3 heures	Épreuve du 3 juin 2020 Examen terminal **PGE2A** Durée : 1 h 30
Nombre de messages envoyés par l'enseignant durant l'épreuve	**1**	**0**	**3**	**8**

Ce sont ces mêmes étudiants qui après sollicitation de leur professeur, du CEDEX et du programme ont obtenu l'envoi du sujet directement par courriel. Cela interroge déjà sur l'équité et le contrôle du plagiat puisque l'interprétation de tentative de contournement des dispositifs

de surveillance est possible. Comment en effet déterminer si l'étudiant qui demande de l'aide est effectivement de bonne foi ou s'il cherche à contourner le cadre réglementaire qui lui est imposé ? L'établissement est parti du principe que toutes les demandes doivent être traitées avec bienveillance en sachant que tous les étudiants n'ont pas nécessairement les mêmes conditions d'accessibilité au sens de Deschênes et Maltais (2006). En outre, en période de confinement, il était impossible de demander aux étudiants de démontrer l'incompatibilité de leur matériel avec *TestWe*, de sorte qu'une simple déclaration était considérée comme suffisante. Les différents programmes (Bachelor et Programme Grande École) disposent cependant d'une réelle liberté décisionnelle dans l'appréciation des demandes qui leur sont adressées par les étudiants ou transférées par l'enseignant.

L'analyse brute des données laisse à penser que l'expérience acquise au cours de l'année 2020 a permis de réduire significativement le nombre de sollicitations durant l'épreuve. Pourtant, ces résultats sont à nuancer fortement, car ils ne traduisent pas l'apparition de nouvelles problématiques liées spécifiquement à l'usage du *proctoring* qui alourdissent considérablement la phase amont (notamment lorsque des étudiants déclarent qu'ils ne sont pas en capacité à disposer d'une configuration matérielle compatible et/ou permettant l'usage de leur *webcam* - absence ou défaillance de la caméra par exemple -).

Nous nous intéressons maintenant aux résultats à l'examen de géopolitique. Cet examen repose sur un QCM comprenant 60 questions couvrant environ les deux tiers du programme de la matière. L'examen dure entre 0h30 et 1h30, selon les promotions.

Le tableau ci-dessous s'intéresse à trois années universitaires : pour l'année N, soit l'année 2018-2019, les étudiants de deux différentes promotions (L1 et L2 du programme Bachelor) composent aux examens entièrement en présentiel. Le tableau détaille les moyennes obtenues pour chacune des deux promotions. Pour l'année N+1, soit l'année 2019-2020, les étudiants (à niveau égal) composent tous en distanciel, hormis une seule promotion du programme Grande école (M1). Enfin, pour l'année N+2, les résultats sont obtenus à la suite d'examens passés entièrement en distanciel et avec l'utilisation du proctoring pour trois épreuves sur quatre.

Tableau 3. Résultats aux examens en présentiel et en distanciel

Promotion	**Nature de l'épreuve et durée de l'évaluation**	**Moyenne 2018-2019 /** nombre d'étudiants concernés **Année N**	**Évolution**	**Nature de l'épreuve et durée de l'évaluation**	**Moyenne 2019-2020** / nombre d'étudiants concernés **Année N+1**	**Évolution**	**Nature de l'épreuve et durée de l'évaluation**	**Moyenne 2020-2021** / nombre d'étudiants concernés **Année N+2**
BI-BA1 (L1)	Contrôle continu QCM / 1 heure/ Épreuve en **présentiel avec surveillants**	**8,5/20** **87 étudiants** 17,5/20 note max	+7,17	Contrôle continu QCM / 30 minutes/ Épreuve en **distanciel *TestWe***	**15,67/20** **137 étudiants** 19,33/20 note max	-1,48	Contrôle continu QCM / 1 h 30 Épreuve en **distanciel *TestWe* avec *Proctoring***	**14,19/20** **161 étudiants** 20/20 note max
BI-BA1 (L2)	Contrôle continu QCM / 1 heure/ Épreuve en **présentiel avec surveillants**	**12,20/20** **138 étudiants** 20/20 note max	+4,07	Contrôle continu QCM / 30 minutes/ Épreuve en **distanciel *TestWe***	**16,27/20** **97 étudiants** 20/20 note max	-0,82	Contrôle continu QCM / 1 h 30 Épreuve en **distanciel *TestWe Proctoring***	**15,45/20** **97 étudiants** 20/20 note max
Promotion	**Moyenne 2018-2019 /** nombre d'étudiants concernés			**Nature de l'épreuve et durée de l'évaluation**	**Moyenne 2019-2020** / nombre d'étudiants concernés **Année N**	**Évolution**	**Nature de l'épreuve et durée de l'évaluation**	**Moyenne 2020-2021** / nombre d'étudiants concernés **Année N+1**
PG2C (M1)	Non évaluable / pas de cours pour ces deux promotions en 2018-2019			Contrôle continu QCM / 1 heure/ **Épreuve en présentiel avec surveillants**	**9,55/20** **370 étudiants** Meilleure note 18,75/20	+ 9,45	Contrôle continu QCM / 1 h 30/ **Épreuve en distanciel *TestWe***	**19/20** **80 étudiants** 20/20 note max

PGE2 A (M1)				**+4,95**	Contrôle continu QCM / 1 h 30 **Épreuve en distanciel *TestWe proctoring***	**14,50/20** **200 étudiants** 20/20 note max

La solution *ProctorW*e est utilisée à quelques jours d'intervalle sur près de 700 étudiants - sur quatre examens de contrôle continu sous la forme de QCM - ainsi que sur un examen terminal de 3 heures sous la forme d'une dissertation sans qu'aucune alerte de la part de *TestWe* n'en vienne à nécessiter une analyse des photographies *a posteriori*. Est-ce à dire que la présence de ce dispositif a eu un effet potentiellement dissuasif sur des étudiants qui auraient pu essayer de tricher ? Les résultats sont indubitablement supérieurs aux examens qui se déroulent habituellement en présentiel avec néanmoins un tassement constaté au niveau des moyennes obtenues par rapport aux examens s'étant déroulés un an auparavant (sans l'utilisation du *proctoring*). Ces résultats entre les années N+1 et N+2 peuvent aussi s'expliquer par un meilleur calibrage du niveau de difficulté des examens par les professeurs eux-mêmes ayant pu tirer des enseignements par rapport à la période de confinement stricte de mars à mai 2020.

Conclusion

Au sein de cette école supérieure de commerce, le confinement soudain des populations conduit au passage à une configuration d'examen en distanciel dans un laps de temps contraint - afin de respecter la planification initiale -. Largement déployée dans de nombreux autres établissements d'enseignement, la solution d'évaluation digitalisée *TestWe* nécessite néanmoins une réelle adaptation de la part des enseignants et une acceptation des problèmes pouvant découler de son utilisation. Parmi les difficultés identifiées, la question de l'équité est la première soulevée à travers, en tout premier lieu, la configuration de matériels compatibles (ordinateur ou tablette). S'agissant des tablettes, le site de *TestWe* recense des incompatibilités matérielles et/ou logicielles (ce qui exclut un certain nombre de configurations parmi les plus populaires). Ces limitations ne vont pas sans poser un certain nombre de problèmes tant au niveau de l'administration du programme que du CEDEX. En effet, à partir du moment où un étudiant se déclare dans l'incapacité à passer l'épreuve sous *TestWe*, l'administration a admis, tout au moins dans un premier temps, le principe d'un envoi du sujet par courriel, ce qui pose

le problème de la rupture d'équité entre les étudiants puisque ceux qui sont autorisés à composer hors du cadre de la solution sont aussi en capacité à s'affranchir des contraintes imposées.

Les résultats obtenus lors des évaluations digitalisées témoignent d'une augmentation significative en termes de moyenne générale. L'utilisation de la plateforme *TestWe* en dépit des paramétrages existants - questions présentées dans un ordre aléatoire, interdiction d'accéder à un moteur de recherche - ne permettait pas de s'assurer d'une absence de communication entre les étudiants, voire de pratiques plus délictueuses (épreuve individuelle passée à plusieurs). L'usage d'un *Proctoring* allégé semble avoir un effet dissuasif, mais des pratiques de contournement demeurent toujours possibles et permettent d'échapper à la vigilance de la caméra (utilisation d'une source d'information, de recherche et/ou de communication par le biais d'un *smartphone* par exemple).

Cette question des pratiques et défis de l'évaluation en ligne n'est pas nouvelle puisque déjà en 2011, de nombreux chercheurs étudiaient ces questions. En mars 2011, le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) publiait notamment un rapport de recherche visant à familiariser les lecteurs avec l'évaluation en ligne, ses pratiques, outils, opportunités, défis et questionnait le plagiat. Elle invitait alors à revoir nos perceptions de l'évaluation en ligne et du plagiat et proposait des solutions et perspectives pour tenter de le contrer.

Aussi, l'établissement faisant l'objet de notre étude semble vouloir s'affranchir définitivement de cette gestion au cas par cas en mettant en place dès la présente rentrée une phase de test préalable dès les premières semaines de cours qui imposerait à tous les étudiants d'évaluer leur configuration préalablement aux premiers examens qui continueraient à se dérouler en distanciel.

Cette solution semble rester à l'évidence une alternative de type pis-aller, lorsque le présentiel est impossible, mais nécessite indiscutablement des ajustements pour mesurer et contrôler tant l'équité que le plagiat, *via* des sources externes ou intrinsèques à l'enseignement en lui-même. Fort de cette expérimentation, plus aucun sujet ne sera communiqué aux étudiants par courriel afin de maintenir le principe d'équité entre les étudiants eux-mêmes et éviter ainsi les manœuvres de contournement auxquelles nous avons fait référence. En outre, *TestWe* a mis en place une nouvelle mouture de sa solution (nouvelle interface et nouvelles possibilités de paramétrage des épreuves avec notamment l'intégration de l'audio) tout en développant et en renforçant sa solution existante de *proctoring* en proposant du "*onboarding* 360" et l'activation du micro (afin d'éviter le cas échéant qu'une personne tierce présente dans la pièce n'en

vienne à communiquer des réponses à l'étudiant). Il sera intéressant de vérifier à l'avenir si la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs de contrôle permet à terme de s'affranchir - *peu ou prou* - des traditionnels examens en présentiel.

Bibliographie :

Alami S., Desjeux D., Garabuau-Moussaoui I. (2019). Chapitre premier. L'approche qualitative, Sophie Alami éd., *Les méthodes qualitatives.* Presses Universitaires de France, p. 9-32.

Belter R.W., du Pré A. (2009). A strategy to reduce plagiarism in an undergraduate course. *Teaching of Psychology*, 36, p. 257-261.

Caron-Fasan M.-L., Parmentier G. (2019), Innovation pédagogique : un jeu pour révéler la créativité des étudiants, *The Conversation*.

Chalmel L. (2007). Le sujet, le pédagogue et l'historien Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives, *Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation [AREF],* Strasbourg.

Deschênes A.-J., Maltais M. (2006). Formation à distance et accessibilité. *Télé-université*, edutice-00078809.

Detroz P, Tessaro W., Younès N. (2020). Edito : Évaluer en temps de pandémie. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, p. 1-3.

Kier C. (2014). How well do Canadian distance education students understand plagiarism? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15, p. 227-248.

Le Moigne J.-L. (2003). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre. T*ome 3, l'Harmattan, Paris.

Szafrajzen B., Montouh J., (2020). Classes virtuelles au collège et pédagogie : vers de nouvelles interactions et représentations. *Revue Interfaces numériques.* Volume 10, n° 2. https://doi.org/10.25965/interfaces-numeriques.4618

Thématique 3

Le développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'« agir ensemble »

Le troisième angle d'analyse questionne plus particulièrement les acteurs (enseignants, étudiants, chercheurs, accompagnateurs pédagogiques, gouvernance, responsables politique, etc.) et les compétences qu'ils sollicitent et/ou développent en situation d'« agir ensemble ». Il invite à examiner comment ce mode de travail et de communication est mobilisé par les différentes catégories d'acteurs et comment ce mode d'entrée en relation avec l'autre est porteur de transformations personnelles, professionnelles et institutionnelles. Pourront par exemple être abordés ici : le développement personnel et/ou collectif des acteurs du champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'« agir ensemble »; la dynamique collective induite par/pour l'« agir ensemble » ; les métiers et fonctions, leurs apports, transformations ou encore leur émergence ; etc.

Accompagner l'appropriation des pratiques comodales des enseignants en situation de pandémie

Andrés Gonzalez, GEM, Grenoble, France, andres.gonzalez2@grenoble-em.com
Emmanuelle Heidsieck, GEM, Grenoble, France, emmanuelle.heidsieck@grenoble-em.com

Résumé

Le pari de l'école, en pleine pandémie COVID, d'équiper la majorité de ses salles de classe avec un dispositif de comodalité pour accueillir un maximum d'étudiants sur site et à distance a nécessité de coordonner dans l'urgence informaticiens et techniciens de la direction de l'innovation, ingénieurs et conseillers pédagogiques, enseignants et étudiants, personnels du service de la scolarité. Tous ensemble, ils ont co-construit l'installation des espaces d'apprentissage et un dispositif d'accompagnement afin de permettre à tous les enseignants d'embarquer dans cette nouvelle modalité d'enseignement et de les former au mieux. L'école a fait le choix de s'appuyer de façon transversale sur les expertises techniques, logistiques et pédagogiques de tous. Les équipes ont alors travaillé avec agilité, en s'ajustant au mieux à l'évolution de la pandémie et des besoins pour, en un temps record, offrir une expérience d'enseignement de qualité tant du côté des enseignants que des étudiants.

Abstract

In the midst of the COVID pandemic, the school decided to equip the majority of its classrooms with a co-modality device to accommodate a maximum number of students on site and remotely. This required the urgent coordination of computer scientists and technicians from the innovation department, engineers and pedagogical advisors, teachers and students, as well as staff from the school administration. Together, they co-constructed the installation of the learning spaces and a support system to enable all teachers to embark on this new teaching method and to train them as well as possible. The school has chosen to rely on the technical, logistical and pedagogical expertise of all of them. The teams worked with agility, adjusting to the evolution of the pandemic and the needs in order to offer a quality teaching experience to both teachers and students in a record time.

Mots-clés : Acteurs concernés : enseignants, acteurs concernés : accompagnateurs pédagogiques, transformation professionnelle, formation hybride, usage du numérique

La dynamique de l'enseignement supérieur a été bouleversée plus que jamais à cause de la pandémie du coronavirus. Les institutions ont dû affronter un contexte d'une grande complexité, s'organiser et s'adapter en un temps record en s'appuyant sur leurs expertises et en faisant preuve d'une grande agilité afin de maintenir un enseignement de qualité. Cette adaptation éclair a été rendue possible grâce aux outils technologiques, à la créativité et à l'implication des différents acteurs mais aussi à la capacité d'agir ensemble. A GEM[1], plusieurs équipes se sont très rapidement mobilisées et coordonnées pour assurer de concert la continuité pédagogique et faire face à tous les défis liés à la pandémie rapportés par la commission européenne : « la manière d'atténuer les pertes d'apprentissage, de déployer l'apprentissage à distance, de rouvrir en toute sécurité les établissements d'enseignement et de veiller à ce que les apprenants sous-représentés, vulnérables et défavorisés ne soient pas laissés pour compte. » (Farnell et al., 2021, p. 4). Dès juin 2020, la direction de l'institution a d'une part, décidé d'équiper et de déployer 45 salles HyFlex[2] permettant ainsi d'offrir des cours en comodalité à une major ité d'étudiants. L'objectif était de reprendre les cours en présence si possible dès novembre 2020 et d'accueillir une partie des étudiants en présentiel tout en permettant aux étudiants maintenus à distance d'assister au même cours en synchrone avec la plus grande qualité possible grâce à la comodalité. L'école avait anticipé la deuxième vague du virus. Elle souhaitait s'adapter très vite aux évolutions de la pandémie et avait décidé de segmenter l'année par bimestre pour une plus grande souplesse d'adaptation à la situation. L'enjeu était aussi, en parallèle, de préparer au mieux et en un temps très court les enseignants à cette nouvelle modalité pédagogique avant le retour des étudiants avec un double défi : le premier était de les former à la prise en main des différents nouveaux outils technologiques de la salle et aux méthodes pédagogiques adaptées. Le deuxième défi était d'obtenir leur adhésion à cette modalité car peu d'enseignants avaient enseigné en comodalité et beaucoup commençaient juste à se sentir à l'aise dans leurs cours à distance avec l'outil de visioconférence Teams. Il existe très peu de littérature sur ce mode d'enseignement sur laquelle s'appuyer, une réflexion et une expérimentation

[1] Grenoble Ecole de Management
[2] Mot valise : Hybride et Flexible

agile ont donc été menées au sein du service de soutien à la pédagogie pour se coordonner rapidement avec les membres des autres services de l'institution et configurer au mieux les espaces et les outils des salles Hyflex afin offrir aux enseignants et aux étudiants la meilleure expérience d'apprentissage possible, pour favoriser au mieux l'appropriation par les enseignants de ce mode d'enseignement, enfin, pour mettre en place les actions et les accompagnements au plus près des besoins. Dans cette communication, nous allons présenter en quoi le dispositif d'accompagnement techno-pédagogique, qui a été co-conçu n'a été possible que grâce à l'étroite collaboration et coordination entre plusieurs services de l'école et ce, dès la conception des salles HyFlex : équipe du LeD[3], informaticiens et techniciens de la direction de l'innovation, personnels du service de la scolarité et de la DSI, associations étudiantes et enseignants "pilotes".

1. **Agir ensemble dans la conception des salles HyFlex**

Après quelques mois de cours cent pour cent à distance entre mars et juillet 2020 avec l'outil institutionnel de Visio conférence Teams, l'institution a souhaité déployer le modèle d'une salle pilote imaginée et équipée par des informaticiens de la direction de l'innovation. Un espace Phygital[4] pouvant accueillir simultanément des étudiants sur place et d'autres à distance. GEM a développé son propre dispositif, un dispositif ouvert, polyvalent, évolutif et centré sur les besoins des enseignants et des étudiants. Lors d'une veille sur les options disponibles sur le marché, les « Hyflex rooms » sont nées sur la base des Zoom room (outil Zoom). Cela en raison des contraintes sanitaires mais aussi par anticipation des évolutions futures de l'enseignement vers une plus grande hybridation entre présentiel et distanciel. Ces salles ont été conçues avec une approche orientée pédagogie plus que technologie. L'idée était de permettre à tous les publics présents et à distance de faire partie du même espace et de le ressentir grâce à un matériel de haute qualité de prise et de restitution de son et d'image. Chaque salle Hyflex est composée de deux grands écrans : un qui peut faire office de tableau tactile interactif pour tous, enseignant et étudiants, ou d'outil de diffusion des supports de cours, un deuxième qui permet de voir les personnes connectées à distance. Deux caméras orientables en fonction des besoins, couplées avec un système de sonorisation avancé de qualité reliés au logiciel Zoom room. Une configuration permettant la

[3] Learning Design : cellule d'appui à la pédagogie et au numérique
[4] Mot valise : désigne un espace physique et digital

gestion simultanée d'une classe physique et d'une classe virtuelle en synchrone. Les espaces ont été conçus par des informaticiens en étroite collaboration avec les ingénieurs pédagogiques et quelques enseignants volontaires qui les ont testés et ont apportés leurs remarques et suggestions pour améliorer l'ergonomie et limiter la surcharge cognitive technologique.

2. Agir ensemble dans la mise en place du dispositif d'appropriation et d'accompagnement

La conception de ces salles a donc toujours été guidée par une vision pédagogique dans l'intention d'améliorer l'expérience d'apprentissage chez les étudiants et de permettre aux enseignant de retrouver le plaisir et les atouts de l'enseignement en présentiel :

- Retrouver les interactions naturelles en salle de classe tant du côté des étudiants que des enseignants. Retrouver aussi les échanges informels avec les étudiants et un meilleur engagement dans les apprentissages après la lassitude de ces longs mois à distance.
- S'appuyer sur les « signaux » non verbaux émis par les étudiants : fatigue, inattention, approbation, incompréhension… pour ajuster les temps et les activités de son enseignement
- Incarner ses propos en réutilisant son corps, en parcourant l'espace physique de la salle, en appuyant ses propos par des gestes.
- « Aspirer » l'attention et la participation des étudiants à distance grâce aux échanges avec les étudiants en présence et la possibilité de mixer les publics dans les travaux de groupe.

L'utilisation des Hyflex rooms a entrainé un changement de paradigme dans l'enseignement au sein de l'institution. Ce type d'enseignement a obligé les enseignants à adapter leur mode de fonctionnement, à repenser non seulement la scénarisation de leurs enseignements mais aussi leurs supports pédagogiques et leurs interactions avec un double public hétérogène. Le cours comodal n'est ni un cours à distance, ni un cours en présence, il oblige l'enseignant à combiner ces deux modes et à veiller à la difficile équité entre les deux publics. Par ailleurs, l'enseignant, en plus d'animer son cours, revêt les habits du « régisseur » son et image de sa classe. Il était important, pour le développement de ce dispositif au sein de l'institution,

d’examiner la vision des enseignants, des étudiants et des collaborateurs impliqués dans une enquête après cinq mois d’utilisation auprès de 111 enseignants, de 433 étudiants et de 10 collaborateurs. Les résultats montrent une bonne satisfaction de tous quant à la configuration technique (qualité du son, capacité de partager les supports de cours et la facilité de démarrage), l’expérience pédagogique et l’accompagnement. Par ailleurs, nous avons recueilli, lors d’entretiens, des retours d’expériences d'enseignants.

L’équipe du LeD, les concepteurs techniques, les autres services et des enseignants volontaires, ont développé un dispositif de communication et d’accompagnements. Ils ont créé et animé un groupe d’échanges et de bonnes pratiques sur le réseau social interne. En outre, ils ont animé après quatre mois d’expérimentation, deux webinaires (français et anglais), structurés autour de quatre retours d’expérience d’enseignants pilotes, durant lesquels chacun a partagé ses bonnes pratiques mais aussi les problèmes, questionnements ou difficultés qui restent en suspens pour lui : la manière dont ils démarraient leurs cours, les adaptations pédagogiques qu’ils avaient mises en œuvre, la façon dont ils utilisaient l’espace physique de la salle mais aussi les problème, questionnement ou difficultés qui restaient en suspens pour eux. L’équipe du LeD a élaboré deux formations. La formation de niveau un a été conçue pour former les enseignants à la prise en main des outils de la salle, pour les aider à anticiper la scénarisation et l’animation des activités pédagogiques. Un cours en comodal suppose au préalable de réfléchir à comment gérer les deux publics sans léser l’un ou l’autre, à quels types d’interactions et d’activités promouvoir et quels supports utiliser pour respecter le principe d’équivalence. Selon Beatty (2019) les choix de l’enseignant doivent conduire à des résultats d’apprentissage équivalents à un cours dispensé en présentiel.

Un espace numérique dédié comprenant des ressources variées : vidéos, tutoriel, parcours en e-learning, FAQ a été mis à disposition de tous les enseignants. Les résultats de l’enquête, les retours suites aux premiers cours en comodal, les questionnements, les points durs soulevés et les propositions des enseignants nous ont servi de base pour élaborer une deuxième formation. Cet atelier pédagogique aborde plusieurs dimensions problématiques de l’enseignement comodal : comment maintenir le même niveau d'engagement des étudiants en présentiel ou distance, comment favoriser l’accueil et les interactions, quels outils pour un travail collaboratif entre les deux publics et enfin comment travailler sa présence physique à distance et son attention d’enseignant envers les deux publics.

Enfin un dispositif d'accompagnement des enseignants pour leurs deux premiers cours a été mis en place avec un pool d'étudiants formés, des personnels de la DSI ou des ingénieurs pédagogiques. L'objectif d'épauler les enseignants pour enseigner sereinement en prenant en charge l'ensemble des étudiants en présence ou à distance, pour démarrer leur cours tranquillement sans surcharge technique et sans stress, le temps qu'ils prennent en main les outils en autonomie. Toute une coordination logistique a été nécessaire entre le service de la scolarité, les ingénieurs pédagogiques du LeD et l'association étudiante responsable du recrutement des étudiants volontaires et disponibles.

3. Agir ensemble dans le cours entre enseignant et étudiants et entre étudiants

Selon Jacquot & Hoffmann (2021), au-delà de la richesse des outils, la distance met les acteurs au centre du dispositif pour que tous les étudiants, qu'ils soient à distance ou en présences, bénéficient d'un enseignement équitable. Les enseignants ont pu proposer des solutions d'entraide entre étudiants, en demandant par exemple à un étudiant en présentiel de se mettre en binôme avec un étudiant à distance afin que celui-ci ne perde rien de ce qui lui échappe forcément puisque seul chez lui. L'étudiant à distance ne peut pas tout saisir des multiples interactions ou gestes et signes émis par les uns et les autres, des apartés parfois fertiles bloqués par le filtre de l'écran, une mauvaise connexion ou un son défaillant. L'étudiant en présence sert de baromètre à l'enseignant, il exprime sa fatigue, son incompréhension, son enthousiasme. L'enseignant pourra s'ajuster aux étudiants qu'il a devant lui pour mieux saisir quand il est temps de continuer ou de s'arrêter, d'expliquer à nouveau et d'aller plus vite et tous, à distance comme en présence en bénéficient. Beaucoup d'enseignants ont rapporté à quel point ils avaient du mal à prendre en considération les étudiants à distance, de s'adresser à eux tout au long du cours alors qu'ils avaient face à eux les étudiants présents dans la salle. Il est naturel de s'appuyer sur les personnes présentes en chair et en os pour ajuster son propos, le rythme du cours et échanger tout comme il est naturel d'oublier assez vite les étudiants à distances : silencieux, souvent cachés derrière leur caméra éteinte et réduits à une vignette parmi d'autres sur un écran même de belle dimension. Les enseignants conscients du problème ont alors imaginé des stratégies pédagogiques diverses : réduire les temps magistraux de transmission de connaissance et privilégier les travaux en sous-groupe en répartissant les étudiants dans des petites salles

virtuelles réunissant indifféremment les étudiants en présentiel et ceux à distance. Favoriser les interactions grâce à des outils numériques variés de vote, quiz ou de travail collaboratif. Donner un rôle d'animateur de débat à des étudiants à distance... Les enseignants ont rivalisé d'imagination pour impliquer les étudiants à distance et leurs donner l'occasion de faire réellement partie du groupe classe malgré la distance.

Les outils technologiques occasionnent pour certains enseignants une véritable surcharge cognitive : la manipulation de l'interface Zoom sur leur PC et de la zoom room sur l'un des écrans, la manipulation des caméras, les déplacement dans la salle et leur positionnement afin que tous les étudiants les voient, la gestion des deux écrans, les échanges avec les étudiants distance et les étudiants présents, les problèmes de connexion etc. se sont ajoutés à l'animation de leur cours. Certains ont donc fait appel à des étudiants volontaires pour modérer le "chat" ou même les caméras de la salle, les libérant en partie de cette surcharge. Des étudiants se sont aussi spontanément proposés pour assister l'enseignant.

Conclusion

Agir ensemble : tous, à tous les niveaux, de la conception de l'outil Hyflex en passant par son installation, sa configuration, son appropriation et son utilisation ont œuvrés de concert et dans une belle harmonie pour offrir l'opportunité aux enseignants et aux étudiants de se retrouver autant que faire se peut dans un espace hybride d'apprentissage le plus confortable possible dans un contexte exceptionnel.

Les salles Hyflex, initialement prévues pour permettre à un public empêché ou porteur de handicap de suivre leurs cours, ont d'ailleurs séduit d'autres services de l'institution qui ont élargi leur utilisation à d'autres situations : l'animation d'un festival de géopolitique, la tenue de débats menés par une association étudiante ou d'autres services de l'école, des évènements ponctuels internes ou externes. Par ailleurs, suite à un accord de partenariat, l'institution devient aussi un terrain d'expérimentations pour des entreprises partenaires afin d'éprouver de nouvelles solutions et améliorer l'existant.

En sa qualité de société à mission et de Business Lab for Society, GEM a pris la décision de partager librement les éléments techniques de son dispositif GEMHyflex (sous licence creative commons CC-BY-SA) avec l'ensemble des établissements qui pourraient en avoir besoin. Elle échange régulièrement avec d'autres institutions pour partager les bonnes pratiques.

Références bibliographiques

Beatty, B. J. (2019). Values and Principles of Hybrid-Flexible Course Design. In B. J. Beatty, *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books. Retrieved from https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex_values

Farnell, T., Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. (2021). "*Impact de la COVID-19 sur l'enseignement supérieur : examen des données émergentes, rapport NESET, Résumé analytique*, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. doi: 10.2766/940799.

Jacquot, T. & Hoffmann, S. (2021). Vers un monde digitalisé de la formation : Apports de dispositifs diversifiés et exigences d'utilisation. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 29, 39-60. https://doi-org.grenoble-em.idm.oclc.org/10.3917/proj.029.0039

Agir en réseau pour développer ses acteurs de la pédagogie

Valérie Camel[1], Saïda Mraihi[2], Geneviève David[3], Sarah Lemarchand[4], Lionel Husson[5]

[1] Université Paris-Saclay, INRAe, AgroParisTech, UMR SayFood, Massy, France, valerie.camel@agroparistech.fr

[2] Arts et Métiers, Paris, France, saida.mraihi@ensam.eu

[3] Université Paris-Saclay, INRAe, AgroParisTech, UMR SAD, Thiverval-Grignon, France, genevieve.david@agroparistech.fr

[4] Télécom Paris, Palaiseau, France, sarah.lemarchand@telecom-paris.fr

[5] Université Paris-Saclay, Etudes sur les sciences et les techniques, CentraleSupélec, Gif-sur-Yvette, France, lionel.husson@centralesupelec.fr

Résumé

Cette communication présente les modalités de collaboration au sein du réseau inter-établissements des accompagnateurs en pédagogie Racine ParisTech. Nous décrivons ici le fonctionnement de ce collectif ainsi que les représentations de ses membres quant à leur rôle et positionnement vis à vis de leur structure de rattachement et du réseau. Nous analysons également le rôle du réseau dans le développement professionnel de ses accompagnateurs, afin d'en dégager des facteurs de réussite et des points de vigilance pour une éventuelle transposition de cette expérience dans d'autres contextes.

Abstract

This paper presents the collaboration modalities within the inter-institutional network of pedagogy coaches Racine ParisTech. We describe here the functioning of this collective as well as the representations of its members as to their role and positioning with respect to their structure of attachment and the network. We also analyze the role of the network in the professional development of its coaches, in order to identify success factors and points of vigilance for a possible transposition of this experience in other contexts.

Mots-clés

Acteurs concernés : accompagnateurs pédagogiques, transformations professionnelles, AE dans le champ de l'accompagnement, co-construction

1. Contexte et problématique

Depuis plusieurs années l'enseignement supérieur est confronté à de nouveaux défis (ex : formation tout au long de la vie, diversification des publics, apparition du numérique), incitant les établissements à s'emparer de la question de l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel en pédagogie. Les écoles de ParisTech se sont saisies de cette problématique dès 2009 avec la mise en commun de moyens humains et financiers. Au fil des ans le réseau se structure pour devenir le Réseau d'ACcompagnement et d'Innovation dans l'Enseignement (Racine). Dès sa création, ses membres se sont fortement appuyés sur le collectif et l'apprentissage par les pairs pour développer leurs compétences dans le domaine de l'accompagnement en pédagogie. Ce développement professionnel s'est opéré en faisant appel à d'autres réseaux pionniers tel que Pensera, et en s'appuyant sur les compétences de chacun pour nourrir celles des autres.

Après 12 ans d'existence, le réseau Racine perdure grâce à un collectif qui partage un socle, des problématiques et des valeurs en commun. Notre démarche pour cette communication vise à analyser le rôle que joue le collectif dans le développement professionnel de chacun.

2. Cadre théorique

Le développement professionnel peut être abordé comme un processus individuel ou collectif. Nous traiterons principalement du dispositif porté par le réseau des accompagnateurs à la pédagogie Racine ParisTech dans sa dimension collective, en analysant le mode d'« agir ensemble » de ses membres pour concourir au développement professionnel de chacun selon une dynamique collective.

2.1. « Agir ensemble » : quelques repères

L'engagement d'individus dans des actions collectives requiert un minimum de conditions favorables à leur réalisation. Nous retenons la proposition de Thibault (2019) qui identifie quatre types d'enjeux déterminant la nature et l'intensité de cet engagement : 1) le but, la cause ou le bien commun visé : « *doit toucher tous les membres qu'il mobilise et son atteinte doit bénéficier à tous* (…) *plus* (ils) *se sentent touchés, affectés et sentent le besoin de ce bien commun, plus leur engagement sera intense et plus ils consentiront des efforts au bénéfice du groupe pour l'obtenir* » ; 2) l'alignement des intérêts individuels et collectifs : les individus « *s'engagent ensemble dans la mesure où il est plus économique (en efforts, en temps et en stratégie) de satisfaire ainsi des intérêts ou des carences individuels* » ; 3) la force des

incitations et motivations : *« les motivations intrinsèques prennent racine dans les besoins des participants* », avec une motivation accrue en cas de sentiment d'urgence à agir, mais « *il peut exister des incitations spécifiques à agir collectivement* » comme par exemple l'obligation de participer ; 4) le fardeau des investissements et des compromis : « *agissant ensemble, tous doivent se conformer* (…) *aux règles de fonctionnement définies ensemble* », ce qui restreint la liberté individuelle et peut inciter des participants à se retirer du groupe pour agir seuls.

Ainsi, pour trouver sa place dans un collectif et s'engager dans un « agir ensemble », chaque individu doit pouvoir s'identifier dans les actions collectives à mener et y trouver un intérêt pour son développement individuel.

2.2. Se développer professionnellement

Barbier et al. (1994) considèrent le développement professionnel comme « *toutes les transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* ».
Uwamaryia et Mukamurera (2005) proposent une théorisation du développement professionnel en enseignement selon deux perspectives complémentaires, développementale et professionnalisante ; celle-ci nous semble applicable au développement professionnel des accompagnateurs en pédagogie. Dans la perspective développementale, le développement professionnel reprend la vision piagétienne du développement psychologique de l'enfant ; il est vu comme une démarche axée sur la personne qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques (la temporalité joue un rôle structurant). Dans la perspective professionnalisante, le développement professionnel renvoie à « *l'acquisition, la consolidation et le renouvellement des connaissances et des compétences professionnelles particulières à travers divers mécanismes et dispositifs d'apprentissage formels et informels* » (Mukamurera, 2014, p. 12 cité par Vivegnis, 2016). Le développement professionnel est vu ici selon deux orientations : 1) l'apprentissage, 2) la recherche et la réflexion. L'apprentissage est un processus individuel et collectif : il revêt plusieurs formes, se fait au fil du temps et par l'expérience. Le développement par la recherche et la réflexion renvoie à la notion de « praticien réflexif » qui conduit une réflexion dans l'action et une réflexion sur l'action.

3. Le collectif Racine et le développement professionnel de ses membres

Le réseau s'appuie sur une équipe de 14 personnes : dix exercent le rôle de correspondants pédagogiques pour leur école (dont huit fortement impliquées dans la formation des enseignants à la pédagogie) et quatre sont mobilisées ponctuellement sur certains ateliers de formation. Grâce à un questionnaire anonyme en ligne, nous avons appréhendé les motivations intrinsèques de ces individus à rejoindre le réseau : 1) un intérêt marqué pour la pédagogie, 2) l'envie de se développer professionnellement et de monter en compétences, 3) l'opportunité d'intégrer un réseau favorisant le partage de pratiques et d'expériences avec des pairs, et offrant des perspectives de collaboration.

3.1. Le fonctionnement du collectif

L'une des forces du réseau réside dans la diversité des profils mobilisés, avec globalement deux catégories : des enseignants ou coordinateurs de formation, et des conseillers pédagogiques, ingénieurs pédagogiques ou techno-pédagogiques. Le réseau fonctionne sur un mode collaboratif, propice aux échanges et confrontations des points de vue. Les décisions sont prises collégialement pour s'assurer de l'adhésion de tous et avancer ensemble. Un séminaire annuel permet de dresser le bilan des actions de l'année écoulée et de proposer des évolutions pour l'année suivante. A l'issue de plusieurs années de travail collectif, une réelle dynamique de partage (tant d'expertises que de difficultés ou de préoccupations) s'est instaurée dans un climat de confiance au sein du groupe.

3.2. Se développer comme accompagnateur au sein de Racine

Régulièrement certains membres du groupe suivent des ateliers de formation à la pédagogie proposés par leurs pairs afin de monter en compétences. Ainsi, le cercle des animateurs d'ateliers s'élargit au fil des années pour permettre aux membres qui le souhaitent de gagner en expertise dans la conception et l'animation d'ateliers.

Le réseau œuvre aussi pour le développement professionnel de ses accompagnateurs avec plusieurs actions : 1) l'organisation de formations sur des thématiques concernant aussi bien les pratiques d'enseignement que les techniques d'animation ou l'analyse de pratiques, 2) la participation à des évènements et réseaux professionnels, 3) l'acquisition d'un fonds documentaire (ouvrages, abonnements à des revues ou sites spécialisés). Une journée annuelle de formation « sur mesure » pour ses accompagnateurs constitue un moment fort de la vie du

collectif : elle participe à la co-construction d'une culture partagée et renforce le sentiment d'appartenance des individus au collectif.

4. Analyse de cette expérience

Notre analyse porte sur les enjeux de l'action collective précédemment décrits dans le cadre théorique, de manière à faire ressortir des éléments favorisant un « agir ensemble » au sein du réseau Racine.

4.1. Des conditions favorables à un « agir ensemble » durable

4.1.1. Des spécificités pédagogiques comme bien commun

Même s'ils diffèrent sur leurs champs d'action disciplinaires, les membres de Racine œuvrent pour un corpus commun en termes de public étudiant et de formation. Les formations dispensées dans leurs établissements sont ancrées dans des approches interdisciplinaires et très professionnalisantes, avec des spécificités pédagogiques tel que l'apprentissage par projet ou problème. Quant aux enseignants accompagnés par le réseau, ils couvrent une vaste étendue de disciplines. Les accompagnateurs du réseau se rassemblent autour de préoccupations communes pour proposer des actions intégrant ces spécificités pédagogiques, et s'adapter à la diversité de leur public enseignant.

4.1.2. Des aspirations individuelles en phase avec des intérêts collectifs

Pour chaque accompagnateur, le point de départ de son implication a généralement été une demande institutionnelle et/ou une opportunité d'évolution professionnelle, parfois liée à une évolution structurelle au sein de son établissement. La formation représente une part importante des actions collectives : le réseau répond à un besoin réel des établissements ne pouvant apporter en interne une réponse exhaustive pour former leurs enseignants. Récemment, la situation sanitaire liée à la Covid-19 a montré l'intérêt et l'efficience du réseau pour répondre aux besoins et attentes de la communauté enseignante d'être préparée et « outillée » pour la réalisation d'enseignements à distance ou hybrides. La diversité des profils des accompagnateurs a permis à certains, peu experts en matière de formation hybride et à distance, de s'appuyer sur l'expertise des autres et de monter en compétence sur ce volet.

4.2. Un cadre propice au développement professionnel

Le développement professionnel des accompagnateurs en pédagogie membres de Racine s'opère dans la mise en application des acquis de façon collective et en croisant les expertises.

Développement individuel et collectif sont étroitement imbriqués et rejaillissent l'un sur l'autre. Le collectif s'enrichit de la diversité des profils de ses membres et de leur trajectoire de développement (au sein du réseau ou dans d'autres structures). Les évolutions professionnelles des membres de Racine témoignent de leur capacité à transférer leurs acquis dans d'autres contextes.

5. Conclusions et perspectives

L'analyse réflexive de 12 années de coopération au sein du réseau Racine nous permet d'identifier plusieurs facteurs favorisant le développement professionnel de ses membres. Le socle de base tient à un cadre institutionnel favorable et à l'agilité des accompagnateurs, attentifs au maintien et au développement de leurs expertises et acteurs de leur développement professionnel dans un climat de confiance construit au fil des années. Ainsi, le réseau offre un environnement capacitant en ce sens qu'il permet à ses membres « *de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leur tâche et la manière dont ils la réalisent c'est-à-dire leur autonomie* » (Falzon, 2005, cité par Fernagu-Oudet, 2012). Différentes dimensions de la capabilité y sont présentes : 1) les membres sont mandatés par leur école pour la représenter, 2) ils témoignent d'une forte motivation et 3) ils aboutissent à des réalisations concrètes. Cet environnement propice au développement est soutenu par 1) la diversité et complémentarité des membres du réseau, qui tire parti et associe des compétences et approches variées, 2) la co-animation des ateliers entre formateurs d'établissements différents qui procure un cadre enrichissant et sécurisant aux animateurs, 3) une animation collégiale du réseau avec des rencontres régulières, 4) un temps annuel de bilan donnant la place à l'identification des besoins des accompagnateurs afin de favoriser un développement tant « à la carte » que concerté à la destination de l'ensemble des accompagnateurs.

Plusieurs pistes sont identifiées pour prolonger et amplifier cette dynamique de développement collectif : 1) le renforcement du vivier des formateurs, en intégrant les conseillers et ingénieurs pédagogiques amenés à rejoindre les structures d'appui des écoles, ainsi qu'en accueillant des enseignants (praticiens réflexifs) désireux de s'orienter vers l'expertise et l'accompagnement pédagogique ; 2) un compagnonnage entre les membres du réseau, afin de renforcer le transfert de leurs expertises issues d'expériences et de profils différents ; 3) un voyage d'étude dans une ou plusieurs institutions inspirantes, propice à nourrir les échanges au sein du collectif et conforter une posture réflexive ; 4) l'appui et le

rôle de la recherche et de la recherche-action, en tant que sources pour soutenir le développement de la pratique et comme démarche pour mener une réflexion sur sa pratique dans une perspective de *Scolarship of Academic Development* (SoAD).

Références bibliographiques

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche & formation*, *17*(1), 5-8. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1994_num_17_1_1223

Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, *119*, 7-27.

Thibault, A. (2019). Agir ensemble : fondements et enjeux. *Observatoire québecois du loisir*, *17(4)*, 1-6.

Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155.Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : Étude multicas*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/1/031618436.pdf

Agir ensemble en communauté de pratique : améliorer la pédagogie universitaire

Stéphanie Demers, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada
stephanie.demers@uqo.ca

Ruth Philion, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada ruth.philion@uqo.ca

Marie-Josée Goulet, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada marie-josee.goulet@uqo.ca

Résumé

Cette communication présente le processus de mise en œuvre et les effets d'une communauté de pratique transdisciplinaire en pédagogie universitaire, orientée vers le développement de pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser l'atteinte de finalités de formation universitaire transversales, sur des membres du corps enseignant d'une université québécoise. Soucieux d'assurer que les programmes de formation de l'université permettent aux étudiantes et étudiants de développer les compétences intellectuelles requises dans un contexte de mutation des savoirs et des mécanismes de leur production et diffusion, des membres de l'institution universitaire ont dans un premier temps identifié des finalités de formation communes aux divers secteurs disciplinaires et dans un deuxième temps, formé une communauté de pratique (CdeP), composée de professeurs et de chargés de cours, visant la co-construction et la mise à l'essai de pratiques pédagogiques favorables à l'atteinte de ces finalités. Une recherche-action collaborative a ensuite été proposée et financée, afin de 1) documenter et décrire le processus de mise en place de la CdeP permettant aux professeures et professeurs d'améliorer leurs pratiques pédagogiques pour atteindre les finalités, 2) d'outiller les services associés au soutien à l'enseignement et 3) de décrire les effets de la participation à la CdeP sur les pratiques des professeures et professeurs y participant. La CdeP s'est déroulée sur trois ans, dont une année en contexte de pandémie. Les résultats recueillis dans le cadre d'entretiens individuels avec les membres de la CdeP, d'un bilan collectif annuel et d'une cartographie des processus et résultats font état d'un processus dont l'effet premier est d'avoir brisé l'isolement ressenti par les personnes composant la CdeP, devenue un réseau social marqué par la réciprocité et la connectivité, le soutien au questionnement et à la mise à l'essai de nouvelles pratiques, ainsi que la validation de l'expérience et des bouleversements

socioaffectifs vécus en période pandémique. Les résultats font également état de changement de paradigme à l'égard de l'enseignement-apprentissage chez certaines participantes, d'apprentissage à l'égard de la dynamique enseignement-apprentissage, et d'identification de défis associés à la culture universitaire et institutionnelle.

Abstract

This presentation focuses on the effects of a transdisciplinary community of practice, centered on co-developing pedagogical practices coherent with transversal educational aims, on members of the teaching staff at a Quebec university. Preoccupied with insuring that its programs gave students the opportunity and conditions required to develop the intellectual skills needed for an ever-evolving context of knowledge production and dissemination, members of our university first identified a set of educational aims. These were identified as shared goals of all of our institution's programs, across all disciplines. A community of practice was then formed with teaching staff from various programs and tasked with the co-construction and experimentation of teaching practices with the potential to help students attain the common educational aims previously defined. A research team then proposed to 1) document and describe the processes involved in the community of practice, 2) identify issues and challenges experienced by participants in experimenting with new teaching practices, and 3) evaluate the effects of the community of practice on participants' teaching practices through a collaborative action-research. The community of practice evolved over a three-year period, including the pandemic year. Results obtained from individual interviews with participants, a collective assessment of outcomes, as well as process and results mapping show that the first effect of the community of practice on participants was to break their isolation, as the community became a social network characterized by reciprocity and connectedness. Results also show that the community provided support for reassessing past practices and experimenting new ones, as well as validation for lived experiences and socio-affective disturbance associated with the pandemic. Some participants also experienced a paradigm shift in regard to how they understand teaching and learning, in addition to identifying challenges associated with academic and institutional cultures.

Mots-clés

communauté de pratique, finalités de la formation universitaire, compétences intellectuelles transversales, transdisciplinarité, changement institutionnel

1. Problématique

Les effets d'une pédagogie de qualité, actualisée, sur les apprentissages et la réussite des étudiantes et étudiants sont abondamment documentés par la recherche en pédagogie universitaire. Toutefois, définir les actions à poser pour prendre en compte ces recherches situées dans le contexte global de mutation des savoirs, de leur production et diffusion, notamment en raison des innovations technologiques et de la diversité croissante des perspectives et des profils d'apprentissage des individus (étudiantes et étudiants de première génération, avec des responsabilités familiales, en situation de handicap, d'origines socioéconomiques défavorisées et socioculturelles diverses) reste un défi de taille. Si plusieurs recherches proposent des pratiques pour répondre à ces défis, elles abordent en général la question sous un angle disciplinaire, voire didactique. Ainsi, les recherches dont les résultats s'étendent de façon transversale à l'enseignement et l'apprentissage en contexte universitaire se font rares. C'est face à cet enjeu que nous avons conclu qu'il importait d'identifier des finalités de formation universitaire communes à tous les secteurs disciplinaires et susceptibles de répondre, par la cohérence des pratiques pédagogiques qui en découlent, aux défis des besoins, réalités et changements vécus par les acteurs et actrices de la formation universitaire que la recherche action collaborative présentée ici a été élaborée. Soulignons que l'équipe de recherche a été accompagnée par un comité institutionnel mandaté par la haute administration universitaire d'identifier des pistes pour améliorer la qualité de l'enseignement à travers les secteurs.

Une importante recension des écrits a permis d'identifier des finalités partagées par divers programmes de formation universitaire pour relever le défi posé par les changements dans la production et la diffusion des savoirs, ainsi que dans les besoins et attentes des acteurs et actrices de l'université. Une proportion importante de chercheuses et chercheurs en pédagogie universitaire s'entendent pour identifier le développement d'un mode de pensée critique, d'une épistémologie personnelle, ainsi que le jugement réflexif comme finalités transversales à tout programme de formation universitaire (Pascerella et Terenzini, 2005; Smith et Balik, 2019). Ces dernières formeraient la base de la forme intellectuelle qui permet aux individus de « traiter et utiliser de nouvelles informations; de communiquer efficacement; de raisonner rigoureusement et de façon impartiale, de formuler des constats impartiaux à partir d'une variété de sources d'information; d'évaluer les idées et approches nouvelles à partir de critères

valides; d'évaluer les arguments et positions de façon critique, ainsi que de prendre des décisions raisonnées à partir d'information imparfaite » (Pascarella et Terenzini, 2005, p. 114-115). À cette liste s'ajoutent des indicateurs d'actions épistémiques qui permettent aux individus d'agir de façon intellectuellement responsable et juste, soit la validation et la corroboration des énoncés de savoirs dans une épreuve d'adéquation à des vérités (provisoires), l'examen des biais inhérents aux contextes de production des savoirs, le souci d'une justice épistémique de témoignage (être à l'écoute des témoignages des personnes issues de divers milieux et porteuses de façons différentes d'interpréter le monde et de s'exprimer) et herméneutique (assurer la distribution équitable des ressources requises pour savoir) (Robertson, 2009) et la prise de responsabilité relative à l'interprétation des savoirs et à sa diffusion auprès de membres de la communauté. À ces indicateurs, enfin, s'ajoute l'action pédagogique conséquente.

Le comité institutionnel a élaboré un modèle écosystémique orienté autour de la poursuite de ces finalités éducatives transversales. Ceci impliquait nécessairement de générer l'adhésion du corps professoral aux finalités identifiées, d'identifier et de co-construire des pratiques pédagogiques arrimées à leur développement et une démarche favorable à leur appropriation par les personnes enseignantes. De plus, considérant que notre institution avançait vers un changement de paradigme concernant la formation universitaire, il nous fallait assurer que la démarche d'accompagnement de ce changement soit démocratique, soutenante et accueillante de la diversité des perspectives. Enfin, il nous fallait documenter l'ensemble de cette démarche et ses effets.

2. Cadre théorique

La transversalité, l'intersectorialité, la co-construction et la collaboration sont les principes qui ont orienté nos choix d'une approche de recherche-action collaborative au sein d'une communauté de pratique pédagogique. Pour Dewey (1927), relever les défis qu'entrainent les changements est un fait du quotidien des personnes composant une collectivité et implique ce qu'il nomme l'enquête de sens commun : problématiser, discuter et débattre collectivement, afin de trouver des façons de changer les situations qui provoquent une rupture dans l'expérience et mettre ces solutions à l'épreuve. L'analyse critique des situations de notre quotidien dans une telle communauté permet d'établir collectivement, par la discussion, les possibles et les souhaitables pour poser et résoudre les problèmes qui la concernent et générer des propositions appuyées sur des constats empiriques et toujours ouvertes à révision. Nous

associons cette démarche à la communauté de pratique (CdeP) telle que définie par Wenger, McDermott et Snyder (2002)

> « Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent ensemble de bonnes pratiques. »

Le champ de savoir dont il est ici question est la pédagogie universitaire.

La recherche visait ainsi à

1) Documenter et décrire le processus de mise en place de la communauté de pratique (CdeP) permettant aux professeures et professeurs d'améliorer leurs pratiques pédagogiques contribuant à l'atteinte des finalités transversales proposées;
2) Identifier les avancées, les défis et enjeux rencontrés par les professeures et professeurs dans le déploiement de ces pratiques pédagogiques de façon à outiller les services connexes de l'institution;
3) Décrire les effets de la participation à la CdeP sur les pratiques des professeures et professeurs.

3. Méthodologie

Cette recherche qualitative utilise une démarche de type recherche-action collaborative qui mène à jumeler l'expertise des acteurs de terrain (les personnes enseignantes) et celle des chercheuses, pour faire émerger l'intelligence collective et la participation de chacun. De concert, ces actrices et acteurs s'interrogent en CdP sur les pratiques pédagogiques à développer et à déployer pour favoriser le développement de compétences transversales des étudiantes et étudiants. Cette recherche s'actualise par l'entremise d'une CdP qui constitue le levier permettant les échanges et la co-construction des connaissances essentielles au développement de pratiques pédagogiques. Elle a comme premier objectif le développement professionnel des praticiennes et praticiens.

Un plan d'action individuel sur les approches pédagogiques, à déployer auprès de leurs étudiantes et étudiants en début de chaque année du projet, a permis d'orienter le travail collaboratif à effectuer en CdP. Il a également permis de définir le développement et l'expérimentation des pratiques pédagogiques souhaitées durant l'année, les démarches à entreprendre par chacune des ressources enseignantes en dehors des CdP (p. ex., élaboration de la pratique à déployer) et à préciser leurs besoins d'accompagnement pour actualiser les actions identifiées (p. ex., soutien de collègues pour modéliser une pratique, soutien du service informatique). Enfin, un bilan collectif réalisé par les membres de la CdeP et des entretiens individuels avec eux ont permis d'apprécier les effets de leur participation. Une cartographie des processus vécus dans la CdeP, ainsi que des enjeux et solutions identifiés en lien avec la dynamique d'enseignement-apprentissage en contexte de transformation de la formation universitaire (incluant les bouleversements de l'année pandémique) ont également contribué à l'analyse des résultats.

4. Résultats

Les résultats obtenus dans le cadre des rencontres bilans témoignent d'abord de l'importance pour les membres du personnel enseignant de l'université de disposer d'un espace d'échange leur permettant d'abord de partager leurs préoccupations et défis à l'égard de l'enseignement universitaire, des besoins des étudiantes et étudiants, ainsi que des exigences institutionnelles. Ce partage des expériences permet d'en construire collectivement le sens et ainsi de valider les expériences vécues comme première étape d'un changement de paradigme et d'identifier, dans l'écart entre les situations vécues et les aspirations des participants, des objectifs et besoins de formation pour développer des compétences pédagogiques susceptibles de répondre aux situations dynamiques de l'enseignement universitaire. Les écarts observés par les participants étaient principalement des ordres épistémologique, relationnel et socioaffectif. Le rapport aux savoirs, à soi comme apprenant et aux autres comme co-apprenants, ainsi qu'aux exigences de la formation universitaire menait les participants vers les finalités de formation intellectuelle, mais également vers les enjeux associés à l'engagement dans les études, aux dispositions orientées vers l'apprentissage et la maitrise plutôt que la performance. Les défis liés à la création et au maintien d'une relation pédagogique exigeante, soutenante et efficace dans le cadre institutionnel traditionnel ont également été soulevés. En dépit du passage en modalité non-présentielle pendant l'année pandémique et au-delà des enjeux technologiques, les préoccupations et besoins d'accompagnement et de co-

construction sont restées sensiblement les mêmes en contexte de crise sanitaire. Il est également possible de constater que le bouleversement contextuel a alimenté une prise de risque pédagogique importante, la situation urgente appelant les participants à l'innovation et la co-construction de solutions rapidement mises à l'essai dans la pratique.

Cette communication fera notamment état de ces résultats en détails, tout en décrivant les processus à leur origine.

Références bibliographiques

Dewey, J. (1927/ 1997). *How we think.* Dover publications.

Pascarella, E. T. et *Terenzini*, P. T. (2005). *How college affects students; v. 2: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Robertson, E. (2009). The epistemic aims of education. Dans H. Siegel (dir.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.

Smith, C. & Baik, C. (2019). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review, *Studies in Higher Education*, https://luis-miguel-villar-angulo.es/wp-content/uploads/2019/12/1High-impact-teaching-practices-in-higher-education-a-best-evidence-review.pdf

Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. (2002) *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Agir ensemble pour changer les dispositifs d'évaluation des acquis d'apprentissage à l'université

Anna Barry*

Achille Braquelaire**

Christophe Roiné*

* CeDS (EA 7440), Université de Bordeaux, France

** Université de Bordeaux, Responsable du programme NewDEAL

anna.barry@u-bordeaux.fr ; achille.braquelaire@u-bordeaux.fr ; christophe.roine@u-bordeaux.fr

Résumé

La communication se propose de décrire et d'analyser une expérimentation (projet EQAE : Evaluation Qualitative des Acquis des Étudiants) réalisée en 2021-2022 auprès de plusieurs équipes composées d'enseignants-chercheurs, d'ingénieurs pédagogiques, de gestionnaires service scolarité, des personnels des systèmes d'information, de la gestion des cursus et de la communication de l'Université de Bordeaux. Ce projet fait suite à l'analyse d'une vaste enquête préalable que nous avons réalisée en 2020 (Projet EVA2020) auprès de 6000 étudiants et étudiantes et qui montrait leur insatisfaction à l'égard du système d'évaluation des acquis d'apprentissage pratiqué à l'Université de Bordeaux. En 2021, nous avons proposé à plusieurs équipes de disciplines académiques variées et des services de l'université, d'« enquêter » (au sens de Dewey) sur de nouvelles modalités d'évaluation des acquis d'apprentissage, reposant sur des critères qualitatifs et se démarquant de l'attribution d'une simple note chiffrée. Pour nous, il s'agissait de documenter, d'animer et d'accompagner l'enquête en associant des équipes d'enseignants, d'ingénieurs pédagogiques, de collègues des services supports et de soutien, et de contribuer ainsi à documenter les conditions de faisabilité des dispositifs d'évaluation qualitative pour ensuite inaugurer une transformation pédagogique par un « faire ensemble » susceptible d'engager les acteurs dans ces changements. C'est en 2022 que les premières expérimentations ont eu lieu.

Au cours de la communication, nous présenterons : 1/ les principaux résultats de l'enquête EVA2020 ; 2/ les différentes phases de la réalisation du projet EQAE (du *benchmark* initial jusqu'à la note de faisabilité en passant par l'opérationnalisation en termes de processus scolarité) ; 3/ les enjeux, les opportunités et les limites exprimées par les équipes, ainsi que les difficultés techniques qu'une mise en application d'un nouveau système d'évaluation soulève. Nous conclurons par la pertinence de travailler une pédagogie à l'université qui associe étudiants, enseignants et personnels de soutien.

In fine, nous défendrons l'idée d'une « pédagogie à l'université » (*vs* « pédagogie universitaire », *cf*. auteur 3, 2020) qui prend assise sur la participation collaborative d'enseignants, étudiants et personnels de soutien, réalisant des expérimentations et des « enquêtes » (au plein sens de Dewey) ciblées sur des thématiques spécifiques, ici, l'évaluation des acquis d'apprentissage.

Abstract

This paper aims to describe and analyze an experiment (EQAE project: *Evaluation Qualitative des Acquis des Étudiants*) carried out in 2021-2022 with several teams composed of teacher, researchers, educational developers, administrators of the registrar's office, and staff of the information systems, curriculum management and communication of the University of Bordeaux. This project follows the analysis of a large-scale survey we conducted in 2020 (EVA2020 Project) among 6,000 students, which showed their dissatisfaction with the learning outcomes assessment system practiced at the University of Bordeaux. In 2021, we proposed to several teams from various academic disciplines and university departments to make an "inquiry" (in the sense of Dewey) about new ways of assessing learning outcomes, based on qualitative criteria and differing from the attribution of a simple numerical grade. For us, it was a matter of documenting, animating and accompanying the investigation by associating teams of teachers, educational developers, and colleagues from administrative services, and thus contributing to documenting the conditions for the feasibility of qualitative evaluation systems, in order to inaugurate a pedagogical transformation through a "doing together" likely to engage the actors in these changes. The first experiments took place in 2022.

In this paper, we will present: 1/ the main results of the EVA2020 survey; 2/ the different phases of the EQAE project (from the initial benchmark to the feasibility study note, including the operationalization in terms of the schooling process); 3/ the issues, opportunities and limitations expressed by the teams, as well as the technical difficulties that the implementation of a new evaluation system raises. We will conclude with the relevance of working on a pedagogy at the university that associates students, teachers and support staff.

Finally, we will defend the idea of a "pedagogy in the university" (vs. "university pedagogy", cf. author 3, 2020) that is based on the collaborative participation of teachers, students and support staff, carrying out experiments and "inquiries" (in the full sense of Dewey) targeted on specific themes, in this case, the evaluation of learning outcomes.

Mots-clés

Evaluation, design pédagogique, collaboration, recherche-action

Une institution peut-elle changer ? *A fortiori* une institution comme l'université française, vieille de plusieurs siècles d'existence et d'une culture pédagogique et académique relativement figée dans ses formes et ses dispositifs ! Si l'institué se révèle former la face immuable de l'institution, l'instituant en est son envers rebelle et susceptible de remettre en question l'ordre des choses (voir Loureau, 1969). En ce sens, nous posons la question des conditions de genèse de forces instituantes pour ce qui concerne la pédagogie à l'université et faisons l'hypothèse qu'elles relèvent de collaborations interprofessionnelles (d'un « agir ensemble » pour reprendre le titre du colloque) réunies en communauté de pratiques (Lave et Wenger, 1991) autour d'une proposition concrète de changement. La communauté de pratiques s'organise depuis une méthodologie d' « enquête » (au sens de Dewey, 1993) prompte à inaugurer des « expériences » (*id.*) dont on fera l'hypothèse du caractère engageant et suffisamment probant pour entraîner l'ensemble de l'institution dans les nouvelles formes mises en expérimentation.

L'évaluation des acquis d'apprentissage (EAA) dans l'enseignement supérieur français reste un point aveugle des pratiques pédagogiques (Gauthier, 2007). Généralement mal-aimée par les enseignants (Allal, 2013 ; Green & Emerson, 2007), elle est perçue comme un passage obligé, une « corvée » que l'on exécute le plus souvent dans l'urgence. En outre, les règles et normalisations appliquées dans le système universitaire renforcent le caractère strictement administratif des EAA aux dépens des aspects pédagogiques (en témoigne la terminologie même des MCCC modalités de contrôle des connaissances et des compétences qui renvoie

l'évaluation à une simple modalité de « contrôle ») Si ces données sont relativement connues du côté des enseignants, peu d'études interrogent ce qu'il en est pour les étudiants : de leur point de vue, quelles représentations sont le plus généralement associées aux EAA, quels vécus ont-ils des dispositifs concrets d'évaluation qui jalonnent leur parcours, quelles expériences sont le plus marquantes…

En 2020, nous avons réalisé une large enquête (questionnaire 53 items) auprès de plus de 6000 étudiants (N=6076) de l'Université de Bordeaux inscrits en 1er ou 2ème cycle dans l'une des 7 composantes de l'université[1]. Cette étude montrait un large sentiment d'insatisfaction des dispositifs d'EAA pratiqués au sein de notre institution. Les étudiants insistaient sur les sentiments de stress et d'iniquité, sur l'inadéquation globale entre ce qui est évalué et ce qui est réellement enseigné, sur le manque de visibilité des critères d'évaluation, le peu de compréhension de ce que l'on attendait d'eux et le manque cruel de feedbacks susceptibles de favoriser une amélioration de leurs apprentissages par la prise de conscience de leurs erreurs et des difficultés rencontrées (pour plus de détails, voir auteurs 1 et 3, à paraître).

Cette étude nous a interrogés tant les résultats qu'elle mettait en exergue semblaient homogènes. Nous parvenions à la conclusion de la nécessité de mettre en œuvre des évaluations plus qualitatives. Par qualitative, nous entendions la nécessité de réaliser des EAA informant précisément les étudiants mais aussi les enseignants de l'effectivité des acquis d'apprentissage, décrits, listés et évalués indépendamment les uns des autres (i.e. évaluation des performances vs classement des étudiants). Ce qui nous paraissait le plus problématique était d'associer des appréciations qualitatives à une validation finale permettant de juger de l'acquisition ou non des compétences attendues dans telle ou telle UE. L'intention était là, mais comment faire ?

A la suite de John Dewey (1993), nous inférons qu'une expérience quelle qu'elle soit (ici une expérience pédagogique) est d'autant plus tangible et pérenne qu'elle s'accompagne d'une « enquête » (*i.e.* d'une méthode de résolution de situations problématiques) réalisée par les acteurs, et étayant chaque étape de l'expérience en train de se réaliser. Précisons ce point : l'enquête consiste « à transformer une situation d'abord insoluble ou problématique en une situation où les éléments sont mis en relation les uns avec les autres de telle manière qu'il est possible d'en extrapoler des corrélations stabilisées de changements prévisibles » (Zask, 2015, 55). On le comprendra, la nature transformatrice de l'enquête consiste en sa capacité à 1/ se pencher sur un contexte particulier et défini ; 2/ engager les acteurs à résoudre le ou les problèmes posés par ce contexte ; 3/ tester des hypothèses, prédire des effets, valider des résultats.

Il faut considérer la théorie de l'enquête chez John Dewey dans l'écosystème philosophique et politique dans lequel elle se déploie (la philosophie sociale). En effet, loin d'être une simple compétence individuelle, l'enquête est avant tout pour Dewey, un dispositif de

[1] Collèges 1/ Droit-Économie-Gestion ; 2/ Santé ; 3/ Sciences de l'Homme ; 4/ Sciences et Techniques ; 5/ IUT ; 6/ INSPE ; 7/ Institut Supérieur Vin et Vigne.

démocratie et d'*empowerment* des acteurs, réalisant concrètement les changements que la complexité de leur environnement leur propose ou leur impose. C'est autour d'un « faire ensemble » que l'enquête prend tout son sens. Dans notre cas, elle prend en considération l'ensemble des compétences métiers susceptibles d'aider à la bonne réalisation du projet EQAE (enseignants, ingénieurs pédagogiques, services scolarité, systèmes d'information). En outre, nous considérons que la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur est d'autant plus réalisable qu'elle s'inscrit dans des logiques d'action soutenues par les acteurs eux-mêmes selon un procès Problème(s) / Enquête(s) / Expérimentation(s) / Déploiement - plutôt que comme l'obéissance à des mots d'ordre venus d'en haut (des instances de tutelle, des doxas du moment, des *evidence-based practices* prônées ici ou là…). Nous parlons plus volontiers de « pédagogie à l'université » plutôt que de « pédagogie universitaire » (voir Auteur 3, 2020).

Réaliser l'enquête pour une transformation qualitative des EAA demande un certain plan d'action, des étapes à respecter, une méthodologie à déployer. Nous allons ici en décrire les principaux aspects. Un enseignant de notre équipe (Auteur 2) écrit une note d'intention qui détaille les différentes facettes du projet : descriptif rapide du projet (étude de faisabilité de l'évolution des modalités d'évaluation des acquis), explicitation des objectifs (concilier l'évaluation certificative et l'évaluation formative, déployer l'alignement pédagogique…), de la problématique (notamment de la non-pertinence de s'en tenir aux évaluations chiffrées), du calendrier, des étapes et des livrables prévus (5 livrables : 1/ *benchmark* ; 2/ proposition d'un modèle d'évaluation qualitative ; 3/ opérationnalisation en termes de processus scolarité ; 4/ en termes de systèmes d'information ; 5/ document de synthèse), du rôle des équipes entrant dans l'expérimentation (collaborer à l'enquête), des résultats attendus (fournir aux différentes instances de l'université les éléments utiles à une prise de décision de mise en œuvre effective d'expérimentation d'évaluation qualitative). Cette note sera diffusée et permettra outre de faire connaître le projet d'engager des équipes prêtes à y collaborer.

Notons que l'Université de Bordeaux dispose d'un dispositif original sollicité pour l'occasion : l'Open Lab In'Pact (porté par Auteurs 1 et 2). Il s'agit d'un dispositif ouvert de recherches en pédagogie (financé par le programme *New*DEAL lauréat du PIA « Nouveaux cursus à l'université ») : réalisation d'enquêtes, édition de fiches-ressources, vulgarisation pédagogique, revue en ligne et animation de communautés de pratiques pédagogiques, soutien d'expérimentations. L'Open Lab a été d'emblée soutien au projet et a participé aux différentes phases évoquées plus haut.

La communication mettra en exergue les faits marquants de cette expérience (qui n'est pas terminée à l'heure où nous écrivons cette proposition). D'ores et déjà, nous repérons quelques phénomènes à l'issue de la réalisation des livrables 1 et 2.

Une évaluation qualitative repose nécessairement sur une référence à des normes (*standard model assessment*) exprimées explicitement et correspondant aux objectifs visés par l'enseignement (Acquis d'Apprentissage Visés - AAV). L'élaboration de « grilles critériées » semble un passage incontournable pour une approche qualitative de l'évaluation : le premier cycle d'enquêtes auprès des équipes nous conduit à penser que les enseignants ne

sont pas également préparés à construire des grilles opérantes pour répondre aux enjeux exprimés (des collègues sont déjà experts en la matière tandis que d'autres en découvrent les enjeux). L'élaboration d'un programme d'accompagnement et de formation (alignement pédagogique – critères – AAV…) réalisé par la Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation accompagnera la phase d'expérimentation.

La principale difficulté qui s'exprime au sein des équipes est le besoin de pouvoir recourir à une agrégation de plusieurs évaluations qualitatives pour produire une évaluation finale, notamment pour valider la réussite à un programme de formation. Le besoin d'agrégation est une des raisons mises en avant pour maintenir une évaluation quantitative, que ce soit par notes sur 10, sur 20 ou par pourcentages (c.à.d. notes sur 100), l'agrégation s'effectuant alors simplement par une moyenne arithmétique, le cas échéant pondérée par des coefficients. Une part importante de l'accompagnement va consister à proposer des modèles mis en œuvre à l'international pour en tester la pertinence, en l'adaptant à notre contexte local.

Enfin, les premiers résultats de l'enquête montrent l'importance déterminante de mettre en synergie l'ensemble des acteurs concernés par cette transformation pédagogique tant l'imbrication des prises de décision et des actions à réaliser est manifeste. Passer à une approche qualitative des évaluations est, bien évidemment une question qui concerne les enseignants, mais c'est aussi et dans le même temps une transformation des systèmes de gestion de notes, d'ingénierie de formation, des systèmes d'information prêts à accepter ces nouvelles approches, de communication au sein de l'établissement pour les faire connaître et les diffuser, d'aspects réglementaires à prendre en compte, de dispositifs d'accompagnement et de formation à mettre en œuvre, etc. Nombre d'acteurs sont ainsi concernés.

Nous pensons que la transformation pédagogique passe par un « agir ensemble » qui nécessite une action conjointe dès les premiers pas de sa mise en œuvre (en l'occurrence ici l'enquête). C'est dans la mesure où l'ensemble des acteurs participe à son élaboration depuis la mise en questionnement préalable jusqu'à son expérimentation et son évaluation finale qu'elle prend les chances de sa réussite.

Références bibliographiques

Allal, L. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université, in Évaluation *et enseignement supérieur*, M., Romainville, ed., Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Dewey, J. (1993). *Logique. Théorie de l'enquête*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

IGAENR. (2007). *L'évaluation des étudiants ' : po a ug ou po d'appu ?* Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport - n° 2007-07 – 2 juillet 2007.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué*, Paris, Anthropos.

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris: La Découverte.

Agir sur l'apprentissage des étudiants en développant leurs compétences numériques à l'aide d'un *edugame*

Ludovic Miseur[1], Caroline Sommereyns[1]

[1]Centre de développement Techno-Pédagogique, Haute École Léonard de Vinci, Bruxelles, cdtp@vinci.be

Résumé

La crise sanitaire due à la Covid-19 a obligé les établissements d'enseignement à développer leurs outils numériques afin d'assurer la continuité des activités. C'est dans ce contexte que nous avons créé, au sein de la Haute Ecole Vinci, un dispositif d'appropriation des outils numériques (Moodle, Microsoft Teams et Office 365) à destination des étudiants. Ce dispositif se présente sous la forme d'un *edugame* pouvant être réalisé en totale autonomie.

Cet *edugame* est proposé de manière automatique à tout utilisateur qui se connecte sur la plateforme Moodle de l'établissement. Il plonge directement l'utilisateur dans une posture active pour réaliser une série de défis. Le *gameplay* est soutenu par un univers graphique spécifique, le recours à une ambiance musicale et par une progression linéaire, où chaque étape est conditionnée par la réussite d'une ou plusieurs tâches.

L'analyse préliminaire du dispositif montre des résultats encourageants au niveau de l'engagement des participants. Cependant, une analyse plus poussée, en vue de son amélioration, doit être menée afin de mieux comprendre les facteurs qui favorisent ou pas cet engagement.

Abstract

The Covid-19 health crisis has forced educational institutions to develop digital tools to ensure learning continuity. In this context, at the Haute Ecole Vinci, we have created an *edugame* for the students' appropriation of digital tools (Moodle, Microsoft Teams et Office 365). This *edugame* can be done in total autonomy.

The *edugame* is proposed to each user wishing a connection on Moodle. The user is immersed in an acting posture to face a series of challenges. The gameplay is sustained by a specific graphic universe, musical atmosphere and linear progression where each step is conditioned by the success of one or more actions.

Preliminary analysis shows encouraging results in terms of participant engagement. In the aim of improvement, a more in-depth analysis must be carried out in order to better understand the factors which favor or not this engagement in this activity.

Mots-clés

Etudiants, transformations personnelles, compétences numériques, dispositif numérique

1. Contexte

L'année académique 2020-2021 a vu les dispositifs d'enseignement impactés par la crise sanitaire déclenchée par la Covid-19. De nombreux établissements ont développé leurs outils numériques afin que les enseignements puissent être dispensés. Ce faisant, l'acquisition des schèmes d'utilisation des instruments mobilisés par ces dispositifs est alors devenue incontournable, alors que, dans le même temps, les apprentissages informels assurés par des échanges entre pairs se sont trouvés affaiblis par l'enseignement en distanciel.

Les observations de terrain rapportées par les formateurs des différents programmes de formation et par les conseillers du service d'accompagnement des étudiants ont mis en évidence des difficultés d'appropriation des outils numériques peuplant l'écosystème numérique mobilisé dans le cadre des dispositifs d'enseignement de la part des étudiants. Dans la précipitation liée au basculement de l'enseignement supérieur en distanciel, la prise en compte des compétences numériques des étudiants a été surestimée.

Les technologies numériques, utilisées dans la médiatisation des dispositifs d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement supérieur, s'adressent à des étudiants souvent identifiés sous l'étiquette « digital natives » ou « natifs numériques ». Si par définition, cette génération a grandi entourée d'outils numériques, ce n'est pas pour autant qu'elle en maitrise les usages. Granjon (2011) pointe à ce titre les dangers inhérents aux « inégalités numériques » qui ne dépendent pas uniquement des aspects de disponibilités matérielles, mais aussi des capacités d'usage de ces technologies.

Face à cette fracture numérique liée aux compétences des individus, une attention doit être apportée aux besoins d'appropriations des instruments qui constituent l'environnement d'apprentissage institutionnel (EAI) dans le chef des nouveaux étudiants, singulièrement ceux rejoignant l'enseignement supérieur ou découvrant les outils numériques propres à un établissement.

C’est pour répondre à ce besoin d’appropriation que, dans notre institution, nous avons créé un dispositif sous forme d’un *edugame*.

Nous avons postulé que cette modalité pouvait être source de motivation pour les étudiants en nous basant sur les travaux d’Alvarez et Djaouti (2008) qui définissent un *edugame* comme une application informatique dont l’intention est de combiner les aspects sérieux de type enseignement, apprentissage, information ou communication avec des ressorts ludiques provenant des jeux vidéo.

La création de ce dispositif de formation vise à la fois une utilisation en autonomie par les étudiants et la possibilité de mobiliser ce jeu dans le cadre de séance collectives animées par un formateur.

Le recours à cet instrument s’inscrit dans une approche isomorphique qui permet de couvrir l’acquisition de ses schèmes d’usages, tant de manières explicites qu’implicites, dans un processus d’instrumentation de l’étudiant (Rabardel, 1995). Nous avons ainsi souhaité mettre en œuvre un dispositif dont la fonction principale est d’amener les étudiants à se doter de schèmes d’action leur permettant d’utiliser et de comprendre les instruments EAI, en expérimentant tant ses usages préconisés que ses mésusages potentiels.

2. Défi myVinci

Ce dispositif de formation aux instruments numériques de notre EAI a été proposé lors de la rentrée académique 2020-2021 et s’insère dans le cadre d’un dispositif d’accueil des nouveaux étudiants. L’ambition est d’acculturer les étudiants à l’EAI via un outil innovant et motivant.

Dans ce cas, le jeu vise l’acquisition des schèmes d’usage des instruments de l’EAI que sont Moodle, Microsoft Teams et Office 365. En proposant cette formation aux étudiants, nous visons, d’une part, à les informer sur l’existence de ces outils, d’autre part, à les former à leur usage, afin de tenir compte de la nécessaire instrumentation (Rabardel, 1995) découlant des possibilités techniques des artefacts.

Notre *edugame* a été conçu afin de pouvoir être mobilisé tant lors de séances en présentiel, ce qui pourrait favoriser la communication entre pairs, que pour être joué par les étudiants en autonomie dans une interaction personne/machine. (Chacón, 1992).

2.1.Scénarisation

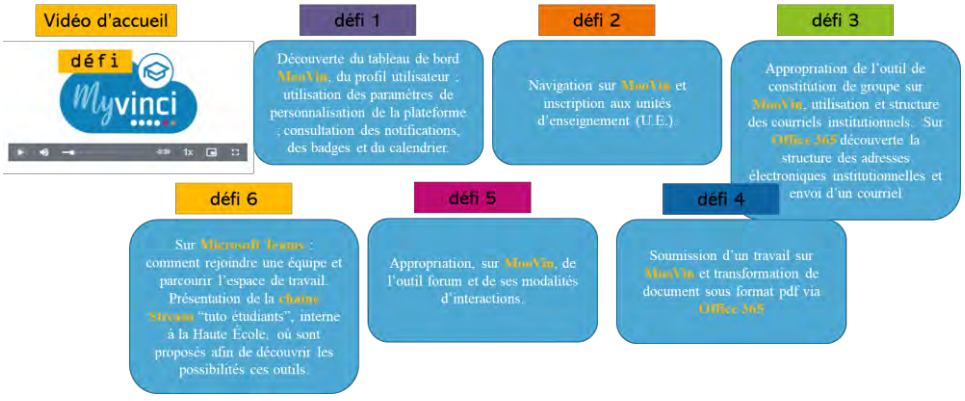
Cet *edugame* est médiatisé via la plateforme Moodle de la Haute Ecole Léonard de Vinci baptisée « MooVin » et est proposé de manière automatique à tout utilisateur qui se connecte sur la plateforme Moodle de l'établissement. Il plonge directement l'utilisateur dans une posture active où celui-ci est amené face à un premier écran blanc proposant de jouer un clip vidéo (figure 1). Celui-ci déroule alors une série de défis à réaliser.

L'élaboration du scénario des différents défis a été réalisé en suivant le cheminement temporel logique des besoins d'un étudiant (figure 1) : prise en main de l'interface, inscription à un espace de cours, navigation et recherche de documents, communication avec les enseignants ou les pairs, …

Certains défis visent de manière explicite l'apprentissage d'une fonctionnalité telle que la participation à un forum, le dépôt de travaux, alors que d'autres allient un apprentissage explicite et implicite, résultat de l'interaction personne/machine. Par la confrontation à une situation mobilisant la complétude d'une activité « test » sur la plateforme, les apprentissages du comportement spécifique de cet outil sont appréhendés. L'encodage des différents mots-codes obtenus lors de la réalisation de chaque défi permet la familiarisation avec la succession d'étapes de validations nécessaires avant la soumission définitive des réponses d'un test (situation qui se produit lors des évaluations en ligne).

Les outils numériques qui composent l'EAI permettent de couvrir les principales fonctions techno-pédagogique mobilisées dans les différents dispositifs d'enseignement proposés par l'institution.

Figure1 : schématisation du scénario de l'edugame « Défi myVinci ».



Le scénario reprend une vidéo introductive ainsi que 6 défis à réaliser de manière successive et progressive.

2.2. Gameplay

Le *gameplay* (Alvarez et al., 2008) est soutenu par un univers graphique spécifique, le recours à une ambiance musicale et un scénario qui prend la forme d'une progression linéaire, où chaque étape de progression est conditionnée par la réussite d'une ou plusieurs tâches. Ce mode de progression s'obtient à l'aide d'un jeu de restriction d'accès afin de proposer un parcours des différentes activités et ressources comme les enseignants peuvent le concevoir pour leurs dispositifs d'enseignement. La réalisation efficace d'une activité débloque l'accès à la suite du dispositif. La figure 1 présente les différents défis que l'étudiant va réaliser au cours du dispositif proposé.

À leur entrée dans l'espace de jeu virtuel, les joueurs découvrent une vidéo qui explique la quête (scénario ludique) et donne les premières indications sur le déroulement du jeu dans une ambiance sonore et visuelle sortant des codes de la communication institutionnelle. Cette quête comprend donc six défis. Lorsque l'un de ceux-ci est réussi, une couleur de la charte apparait, avec un feedback positif.

Les premiers feedbacks, sous format vidéo, sont l'occasion d'apprendre les modalités de navigation au sein de Moodle et le rôle du fil d'Ariane ou du menu présentés dans l'interface. Au fur et à mesure de la progression, le guidage et l'étayage sur la navigation au sein de la plateforme diminuent et challengent l'étudiant à l'instar des situations rencontrées dans les différents cours qu'il sera amené à suivre sur la plateforme.
Tout au long du scénario du jeu, des informations utiles aux étudiants sont distillées. Les joueurs sont informés progressivement des différents supports d'aide mis en place dans la Haute Ecole Leonard de Vinci pour épauler les usages numériques des étudiants. Le site d'aide réalisé par les services informatiques doit, par exemple être exploré afin de trouver des éléments de réponses à certains défis. La mise en lumière de l'existence d'une chaine de tutoriel vidéo ou encore d'espaces de formations et d'informations dédiés aux étudiants sont présentés lors de l'énoncé du défi. Ils doivent être consultés pour la résolution d'une tache ou encore sont proposés comme prolongement lors des feedbacks.

3. Analyse du dispositif

Selon nous, le dispositif d'*edugam*e était une modalité de formation particulièrement adaptée pour soutenir l'engagement et la motivation des étudiants dans leur appropriation des instruments de notre environnement d'apprentissage informatisé. Nous avons pu vérifier cette

hypothèse, en mobilisant le modèle ARCS développé par Keller (2009) et en faisant appel à quelques données liées à l'utilisation du jeu (statistiques d'utilisation, observations de l'utilisation qui était faite du jeu en présentiel).

Le modèle de Keller décrit, à partir de quatre critères (attention, relevance, confidence, satisfaction), des facteurs destinés à rencontrer encourager et soutenir la motivation de l'apprenant (Keller, 2009). Le tableau 1 confronte notre dispositif avec ces différents critères.

Tableau 1 : Vue d'ensemble de l'analyse du dispositif « défi myVinci » en confrontation aux critères du modèle ARCS (Keller, 2009)[1]

Critères	Exemples illustratifs
A – Attention (*Attention*) Capter et maintenant l'attention de l'apprenant	• Vidéo de démarrage du jeu • Organisation en défis à relever
R – Attiser l'intérêt (*Relevance*) Attiser l'intérêt	• Nature des tâches proposées • Découverte progressive des outils numériques
C – Confiance de l'apprenant en ses apprentissages (*Confidence*) Développer la confiance de l'apprenant, du sentiment de compétence	• Feedbacks • Mise à disposition de tutoriels, de marche à suivre • Réinvestissement des savoirs acquis
S – Satisfaction (*Satisfaction*) Donner de la satisfaction	• Progression visible dans le jeu (apparition des défis validés) • Gratification par un badge au terme du jeu

Concernant le critère « gagner et maintenir l'attention de l'apprenant » (*Attention*), l'étudiant joueur de notre *edugame* est confronté lors de son entrée dans le jeu à un premier écran qui ne contient qu'une vidéo. La vidéo comporte un fond sonore de type « Big room house », qui est une forme d'électro house. Cette particularité crée la surprise par son incongruité avec le cadre institutionnel ; il vise la conquête de l'attention de l'étudiant. La vidéo explicite ensuite la mission au sein du jeu : retrouver les couleurs du logo de la Haute École via la réalisation de plusieurs défis et se termine par une indication permettant de « démarrer l'aventure ». Après avoir conquis l'attention des joueurs, celle-ci est entretenue par la diversité des défis proposés et la curiosité à découvrir le suivant. La dimension attentionnelle semble donc bien

[1] Nous reprenons ici les termes anglophones du modèle ARCS en italique.

avoir été activée comme le confirme le taux de 41%[2] d'étudiants ayant lancé et achevé le parcours. Pour un jeu de nature pédagogique, ce résultat est plutôt satisfaisant.

Pour ce qui relève du critère « Attiser l'intérêt » (r*elevance*), au départ, le joueur n'est pas conscient du type d'apprentissage qui lui sera proposé dans le cadre de l'*edugame*. Il n'est pas annoncé que le « Défi myVinci » travaille l'acculturation aux instruments numériques. Toutefois, au fur et à mesure des défis, l'apprenant prend conscience de la nature des apprentissages réalisés. Ceci est renforcé par les indications renvoyant vers des supports d'aide institutionnels ou par la nature des tâches à accomplir. Petit à petit, le jeu révèle ses objectifs d'apprentissages et fait apparaitre son caractère utile. Une consultation des chiffres de la plateforme démontre que le critère de *relevance* semble bien avoir été atteint. 45% des utilisateurs[3] étaient en effet encore engagés dans le jeu après avoir pris connaissance de ses objectifs, ce qui tend à démontrer que l'explicitation progressive a eu un effet sur leur engagement.

Concernant le développement du sentiment de compétence et de la confiance de l'apprenant dans les apprentissages qu'il réalise (*confidence*), l'*edugame* peut être mobilisé de plusieurs manières : accompagné par un formateur lors d'une séance collective en présentiel ou en autonomie lorsque celui-ci est joué en distanciel (majorité des cas cette année académique). Dans ce dernier cas, l'intervention du formateur est alors asynchrone et programmée. Elle anticipe des difficultés. Cette médiation asynchrone est par exemple présente dans les feedbacks et indications données au terme de chaque tâche à accomplir au sein des différents défis. Les ressources éducatives produites et mobilisées, qu'il s'agisse de texte ou de vidéo de type tutoriel, interviennent également dans cette médiation asynchrone collective. La comparaison entre médiation synchrone et asynchrone montre toutefois que pour certains étudiants, la présence d'un formateur ou d'un pair à leurs côtés renforce la confiance. La présence de ce formateur, physiquement ou virtuellement, a, dans un certain nombre de cas, permis de soutenir l'engagement dans le jeu, par exemple lorsque l'étudiant ne comprenait pas la nature de la tâche ou quand il avait besoin d'une relance attentionnelle.

Enfin, le critère de satisfaction (*satisfaction*) pour l'apprenant peut être validé par la visualisation de son avancement dans le jeu. Chaque défi confronte l'étudiant joueur à un

[2] Comparaison entre le nombre d'étudiants ayant activé le jeu (2136) et ceux l'ayant achevé (881).

[3] 967 étudiants sur 2136 utilisateurs

nouveau problème à résoudre, et chaque résolution de problème permet la réussite d'un défi. La progression linéaire au sein du jeu est rendue perceptible par le recours à la symbolique du gain de couleurs qui s'accumulent à l'écran (figure 2). Le recours à ces visualisations matérialise les acquis d'apprentissage.

Figure 2 : Suivi de la progression au travers du Défi myVinci.



Chaque fois qu'un défi est réalisé, il apparait dans la barre de suivi accompagné d'un « V » bleu.

Une reconnaissance institutionnelle de la participation au dispositif de formation est également prévue et la gratification est réalisée par l'octroi d'un badge au niveau de la plateforme. 882 étudiants se sont vu décerner ce badge, accompagné d'un message de félicitations.

Si l'analyse montre donc que les différentes phases du modèle ARCS sont couvertes par le dispositif de formation développé et qu'il peut dès lors susciter motivation et engagement dans l'acculturation aux instruments de l'EAI, la principale amélioration à apporter au dispositif réside dans son accompagnement en présentiel pour certains étudiants.

Le dispositif a été principalement utilisé sans la présence réelle synchrone d'un formateur. Il relève dès lors, majoritairement pour cette année académique de l'autoformation, ce qui peut expliquer le faible taux de finalisation de l'ensemble du jeu. Toutefois, même joué seul, le dispositif inclus une dimension médiation, incarnée par les feedbacks et les indications fournies tout au long du jeu.

Lorsque ce dispositif a pu être intégré dans une séance en présentiel accompagnée par un formateur, la dimension de la médiation a été renforcée et le taux de complétude du jeu a été quasiment de 100%. Lors de ces séances en présentiel, les questionnements et interrogations dans le chef des apprenants sont verbalisés et des relances attentionnelles ont pu être apportées. Une interaction entre pairs a également pu être observée.

4. Discussion et perspectives

Cette première expérience du « Défi myVinci » montre des résultats encourageants. En effet, malgré le contexte d'enseignement à distance du aux conditions sanitaires, 2136 étudiants ont activé le jeu et, parmi ceux-ci, 43% l'ont achevé. Ce qui est plutôt satisfaisant pour une activité entièrement réalisée en asynchrone et non obligatoire. Pour poursuivre l'expérience et permettre à un plus grand nombre d'étudiant de persévérer dans la tâche, il nous semble nécessaire de prévoir la présence de formateurs (éventuellement des pairs experts) afin de faciliter les apprentissages visés.

De même de pouvoir améliorer le dispositif, il faudrait approfondir cette analyse exploratoire d'une part par un traitement des données quantitatives en vue d'identifier des étapes de désengagements dans le dispositif, d'autre part, afin de déterminer la modalité la plus efficiente de médiation entre présentiel ou distanciel, présence d'un formateur ou non.
Un autre éclairage pourrait être apporté en croisant les données récoltées dans le jeu et des données liées aux profil socio-culturel des joueurs afin de mesurer lesquels de ces étudiants « digital natives » (Grandjon, 2011), maitrisent véritablement leurs outils numériques, tant il est évident qu'on ne peut renvoyer à la seule responsabilité des étudiants leur formation aux outils numériques sans leur proposer un dispositif destiné à les y acculturer.

Références bibliographiques

Alvarez, J., & Djaouti, D. (2008). Une taxonomie des Serious Games dédiés au secteur de la santé. SEE, *revue REE*, 11, 91-102.

Chacón, F. (1992). A taxonomy of computer media in distance education. Open Learning, 7(1), pp. 12-27.

Granjon, F. (2011). Fracture numérique. Communications, 88(1), 67-74. https://doi.org/10.3917/commu.088.0067

Keller, J. M. (2009). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. Springer Science & Business Media.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin. (Parties 1 et 2).

Approches fictionnelles de l'observation des situations pédagogiques et méthodologie de réflexion collective permettant l'élaboration d'une grille d'évaluation au service du développement collaboratif de l'enseignement conçu comme alignement.

Auteurs : Arthur Enguehard [1, 2] (Co-auteur : Emmanuel Sylvestre [2])

Coordonnées :

Tel : +33 6 02 04 95 89 – Mail : arthur.enguehard@ens.fr

[1] Département de Géosciences - École Normale Supérieure - 24 Rue Lhomond 75005 Paris France

[2] Centre de Soutien à l'Enseignement – Université de Lausanne - CH-1015 Lausanne - Quartier Chamberonne | Bâtiment Anthropole - Bureau 2126

Résumé

Le présent atelier a été imaginé et expérimenté dans le cadre d'un travail de recherche-action-création sur les formes et manières d'opérer une observation-évaluation émancipatrice dans le cadre particulier de l'université et du conseil pédagogique. Celui-ci propose une appropriation par la pratique des concepts et méthodologies permettant de construire par le biais des « projections fictionnelles » un cadre d'analyse des situations pédagogiques négocié par les praticiens avec les accompagnateurs pédagogiques et basé sur leurs valeurs et philosophies de l'enseignement. De fait nous souhaitons rendre les clefs de la compréhension des pratiques pédagogiques à leurs concepteurs et rendre communicable et discutables les raisons, croyances et impensés qui président à leurs formes et réalisations. Nous pensons que ceci favorise un développement de l'enseignement supérieur démocratique et une relation collaborative renforcée entre conseillers pédagogiques et praticiens de terrain par-delà les barrières culturelles.

L'atelier, à destination de toutes et tous et particulièrement des praticiens réflexifs et conseillers pédagogiques, proposera successivement de produire et communiquer des situations d'enseignement imaginaires en mettant l'accent sur le récit dont la mise en commun permettra de construire progressivement une compréhension des liens qui unissent les formes pragmatiques et sensibles de l'acte pédagogique avec les idéaux et valeurs qu'on voudrait voir s'y incarner.

Comme une mise en abyme, le workshop proposera dans une seconde partie de s'auto-analyser par le biais de ce paradigme afin d'expérimenter les pouvoirs effectifs de ce cadre d'observation-évaluation pour décrire et médiatiser un dialogue réflexif entre observant et observé. Ceci sera réalisé sur la base d'une grille exposant les valeurs et les critères de reconnaissance produite par les concepteurs ayant joué le même rôle imaginatif que les participants dans la première partie pour le mettre sur pied.

Abstract

Our workshop is embedded in a research-action-creation program questioning forms and systems of observation-evaluation at university level associated to educational advisor issues and perspectives. It offers to appropriate for oneself through practice some concepts and methodologies to build up grids for depiction and assessment of pedagogical practices using "fictional projections" and based on teacher's own values and philosophies of education. It aims at empowering practitioners about the way their teaching is understood by others and about how it participates to the idea of what education is and should be. Indeed, produced grids formalize and thus make it possible to understand and discuss knowledges, values, believes and non-thought aspects governing the forms of their practices. This participates to the development of a more collaborative relation between practitioners and advisors beyond cultural barriers while it helps to identify common goals and languages.

The workshop is open to everyone and suggested to reflexive practitioners and educational advisors. The first step is to produce and communicate "imaginative narratives of teaching situations". Their depiction creates agreements and disagreements that will serve as matter for

raising consciousness about the intimate and individual links we make between sensible experience and ideal values. Discussing them reinforce the inquiry and we will then formalize these links as criterion for observing actual practices of the concerned one.

As a conclusion the workshop will be analyzed and assessed using a grid that creators and animators developed questioning themselves the same way participants did in the first part. Thus, participants will directly experience the role of advisor with animators by reflecting on the ongoing workshop and produce a feedback shaped by the methodology we wanted to present and explore with them.

Mots-clés

Enseignement supérieur ; observation-évaluation ; pratiques réflexives ; conseil pédagogique ; philosophie de l'enseignement

Présentation – Description de l'atelier :

Notre atelier est issu d'un travail sur les formes et manières d'observer et évaluer les situations pédagogiques dans le cadre sociologique particulier de l'enseignement supérieur impliquant enseignants-chercheurs, personnels administratifs, étudiants et conseillers pédagogiques. Il a été expérimenté en novembre 2021 en équipe et s'intègre dans une dynamique de recherche-action-création dont il souhaite aussi à être l'incarnation.

En accord avec ses formes et son contenu l'atelier vise un développement de l'enseignement supérieur par la mise en dialogue constructive de ses acteurs et de leurs valeurs. Celle-ci cherche dans notre cas à atteindre une formalisation collective et partagée des critères d'évaluation des situations pédagogiques favorisant une collaboration synergique entre acteurs pratiques et accompagnateurs-conseillers qui saura dépasser les barrières culturelles tout en exposant de manière positive les dissensus politiques et philosophiques en jeux.

L'objectif premier de cet atelier est de rendre appropriable par la pratique une conception étendue de l'observation des situations d'enseignement à ses formes « fictionnelles » - ancrée

dans les réflexions de Paul Ricœur (1990) et inspirée par les travaux de Johnson & Golombek (2002) – ainsi qu'une méthodologie d'observation-évaluation des expériences pédagogiques qui l'utilise et en assume la pleine complexité (Morin & Weinmann, 2008). Les participants sortiront d'une expérience directe de mise en œuvre de la méthode permettant idéalement sa réutilisation et réinterprétation personnelle immédiate.

Cette dernière favorise la mise en dialogue des cultures et individualités par la coconstruction réflexive d'une « grille » qu'on qualifiera d'*intégrale* permettant de saisir les manières dont un enseignant reconnait l'incarnation de ses valeurs et idées dans l'expérience sensible et concrète. Cette approche, qui souscrit aux théories de Michel Foucault (1977) et à sa descendance chez Jacques Rancière (2000), permet de tisser des liens entre pratiques vécues et abstractions conceptuelles. Dans ce cadre, le conseil devient pleinement collaboratif et au service de l'alignement pédagogique en des termes propres à l'enseignant concerné, dans le même temps questionnant l'accompagnant sur ses propres représentations et sensibilités.

L'atelier se présente comme une performance participative où enseignants réflexifs et conseillers pédagogiques interpréteront simultanément ces deux rôles.

Elle est découpée en deux temps : une première partie dédiée à l'observation-évaluation par le biais des processus fictionnels ; une seconde d'évaluation-description du workshop lui-même basé sur la méthodologie de la première partie et qui la clôt en produisant effectivement un « récit d'observation collectif et négocié » lui aussi rendu observable.

Nous proposons le déroulé suivant dont les étapes ne sont pas strictement chronologiques de manière à en faire ressortir les aspects thématiques :

1. Tous les participants seront amenés à construire récursivement des imaginaires pédagogiques individuels et collectifs dont les récits à soi-même, à l'autre et aux autres se présenteront comme autant de formes d'observations de situations d'enseignement.

2. Différentes formes de socialisation de ces projections (discussion, récit, dessin) amèneront les participants à prendre conscience et à questionner la relativité de leurs schémas mentaux d'interprétation et d'évaluation de ces propositions.
3. Cette prise de recul permettra d'engager un dialogue intime et collectif sur les valeurs présidant aux choix pédagogiques et sur les critères personnels de reconnaissance de la réalisation de ces positions philosophiques et politiques dans l'action.
4. La mise en œuvre méthodologique d'échanges avec l'aide de supports permettra de faire émerger pour chaque participant ou groupe une « grille d'observation » formalisée et communicable. Cette dernière permettra à un tiers ou à l'enseignant d'évaluer l'alignement comme la pertinence de ses propositions pédagogiques dans des cadres de compréhension propres. Ceci les rend par ailleurs plus facilement questionnable au regard des schémas culturelles ou de l'expérience personnelle ouvrant des portes vers l'émancipation.
5. Le workshop propose de terminer en invitant les participants à décrire et juger l'atelier lui-même sur la base de la grille propre aux animateurs et qui a présidé à sa construction. De fait les participants seront placé en position de conseil pédagogique. Pour se faire la dernière heure est structurée en deux temps. Les participants sont tout d'abord laissés seuls (30min) à la description de leur expérience avant d'engager le dialogue avec les animateurs en vue d'une progression (20min).

Par conséquent le moment de « feedback » est directement partie prenante de l'atelier comme mise en situation d'une des étapes constitutives de la méthodologie d'observation-évaluation de l'enseignement proposée. Elle aboutira à une production directement communicable matérialisant autant l'autoévaluation du workshop que le résultat potentiel de la mise en œuvre de cette méthode.

Références bibliographiques :

Foucault, M. (1977). Vérité et pouvoir : Entretien avec M. Fontana. *Arc*, *n° 70*, 16-26.

Johnson, K., & Golombek, P. (2002). Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, *19*.

Morin, E., & Weinmann, H. (2008). *La complexité humaine*. Flammarion.

Rancière, J. (2000). *La partage du sensible : Esthétique et politique*. La fabrique éditions.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Ces fleurs qui ont poussé sur le fumier : une autoformation individuelle et collective dans l'enseignement des langues à distance

Jean-Luc Delghust, Nancy Verhulst

Institut des langues vivantes – UCLouvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

jean-luc.delghust@uclouvain.be, nancy.verhulst@uclouvain.be

Résumé

fr

L’autonomie et l’autoformation pour nourrir le collectif. Le collectif pour rester motivé et garder le cap dans une situation dans laquelle tout a basculé.

C’est au départ d’intentions individuelles que la démarche heuristique se construit petit à petit. Au fur et à mesure de l’avancement, de l’expérimentation, des questions émergent. Le collectif se met alors en place dans un esprit toujours positif : il n’y a que des défis à relever. Des initiatives s’organisent pour partager les découvertes autodidactes. Les enseignants experts de nouvelles pratiques de nouveaux outils numériques partagent leur savoir à leurs pairs. Chaque personne qui participe à ce nouveau réseau de collaboration est identifiée et reconnue pour son expertise, ses compétences partagées, ses réponses apportées, ou ses questions posées. Rien n’est déterminé. Les activités pédagogiques se réajustent au gré des circonstances et des partages.

C'est pourquoi, à l'aube de la rentrée en présentiel, les accompagnateurs techno-pédagogiques ont eu la volonté de structurer ces partages pour mieux aborder ce présentiel retrouvé et repensé.

Le Co-Lab se concentrera sur « Ces fleurs qui ont poussé sur le fumier », l'une des initiatives de l'Institut des langues vivantes de l'UCLouvain pour soutenir l'entraide, avec comme question centrale : quelles seront les plus-values de cette expérience didactique individuelle et collective à court, moyen et long terme, quel que soit le paradigme présentiel ou distanciel ? Cet atelier sera l'occasion de revenir sur ce drôle de jeu aux règles imprévues auquel nous, acteurs pédagogiques, avons participé de près ou de loin : le basculement de l'enseignement, des langues ou autre, au tout distanciel.

Seriez-vous prêts à rebattre les cartes pour jouer une nouvelle partie ?

Abstract

en

Autonomy and self-training to feed the collective. The collective to stay motivated and stay the course in a situation where everything has changed.

The heuristic approach is built up little by little from individual intentions. As projects progress, questions emerge from experimentation. A collective reflexion then takes shape in a spirit that is always positive: there are only challenges to be met. Initiatives are taken to share self-taught discoveries. Teachers who are experts in new practices and digital tools share their knowledge with their peers. Everyone who participates in this new collaborative network is identified and recognised for their expertise, their shared skills, their answers, or their questions. Nothing is set in stone. Educational activities are readjusted according to circumstances and sharing of experience.

This is why, at the dawn of the new school year, the techno-pedagogical support staff wanted to structure these discussions so as to better approach this "paradise regained" of real in-class sessions.

The Co-Lab will focus on "Those flowers that grew on the dung", one of the initiatives of the Institut des langues vivantes of the UCLouvain to support mutual aid, with one central question: what will be the added value of this individual and collective didactic experience in the short, medium and long term, whatever the face-to-face or distance paradigm? This will be an opportunity to look back at this strange game with unforeseen rules in which we, as pedagogical actors, have taken part in one way or another: the switchover of language, or other, teaching to full distance learning.

Would you be prepared to reshuffle the cards and play another round?

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d'enseignement, Interactions individuels/collectif, création de dispositifs d'accompagnement, appui à l'amélioration de la qualité, formation et usages du numérique

1. Contextualisation de l'atelier

L'atelier est construit sous forme de jeu réflexif : *Sommes-nous prêts à rejouer la partie ?* Laquelle ? Celle qui s'est jouée pendant près de 15 mois sur le plateau de jeu dénommé Teams. C'était gagné si votre enseignement se poursuivait malgré deux contraintes majeures : le distanciel complet, depuis la maison. Entre nous, il vaut mieux avoir quelques atouts dans son jeu ou piocher des cartes « sens de l'opportunité » ou « motivation ».

Cette démarche est l'une des initiatives qui a permis de maintenir, voire renforcer la cohésion et le lien au sein des équipes d'enseignants, non seulement à travers le recours à de nouveaux outils techno-pédagogiques d'enseignement à distance et le partage d'expériences et d'expertise, mais aussi par des actions informelles et conviviales. C'est un des éléments présentés par l'UCLouvain dans la proposition de symposium *Lutter contre l'isolement et le décrochage à l'université : Facteurs soutenant l'entraide entre enseignants et étudiants.*

2. Naissance d'un dispositif d'accompagnement

2.1. Le contexte

L'Institut des langues vivantes (ILV) où nous travaillons, c'est 13 langues enseignées, 90 enseignants, 17.000 étudiants (dont 700 internationaux) issus de toutes les facultés de l'UCLouvain. Cette diversité rend l'expérience d'enseignement riche, diverse et variée. L'ILV joue notamment un rôle pionnier dans l'utilisation de Moodle à l'UCLouvain, et l'hybridation de nombreux dispositifs de cours, se forgeant une expertise de terrain dans l'utilisation du numérique, créant au fil du temps des dispositifs de soutien et de formation techno-pédagogique, en étroite collaboration avec les services TICE et le LLL (Louvain Learning Lab).

Lors du premier confinement en mars 2021, cette expertise a permis d'atténuer quelque peu le choc du passage à l'enseignement à distance. Si les outils mis à la disposition par l'université, tant connus (Moodle UCL, Podcast) que nouveaux (Teams, Padlet, Flipgrid…) étaient de haute qualité et stables, encore fallait-il rapidement et efficacement adapter les dispositifs existants à la nouvelle réalité des cours entièrement en distanciel.

2.2. Un dispositif pour agir ensemble

Dans ce contexte sanitaire anxiogène et incertain, générant des **tensions** de toute sorte, à l'ILV, les enseignants de langue prennent le parti de maintenir les **interactions** entre

collègues et de s’entraider. La solidarité dont ont fait preuve les membres de l'ILV s'est traduite par des échanges multiples et réguliers via des canaux et réunions Teams, où chacun posait ses questions, répondait aux collègues, partageait des astuces, des découvertes de fonctionnalités ou d'outils numériques externes complémentaires. Consciemment ou non, ils ont **agi ensemble dans le champ de la pratique pédagogique**.

Dans un premier temps, les accompagnants techno-pédagogiques ont tâché de synthétiser et coordonner les échanges, se chargeant d'organiser des micro-formations en ligne de prise en main d'outils **numériques**, de tester les outils d'évaluation en ligne, de créer des tutoriels ou encore de faire le relais avec les équipes techniques TICE et les formations du LLL. L'urgence de la situation et le foisonnement d'initiatives rendaient toute approche systématique de formation non seulement impossible, mais potentiellement contre-productive, car risquant de tuer l'initiative et la motivation. Au fur et à mesure des confinements successifs et la maîtrise grandissante de l'aspect technique des outils numériques utilisés, ces échanges ont évolué de la transposition des dispositifs présentiels vers le distanciel synchrone et asynchrone vers des partages de transformations et nouvelles activités plus adaptées à l'environnement des cours en ligne. Ces rencontres collégiales ont permis d’**améliorer la qualité** des nouveaux cours donnés à distance, mais aussi des relations entre pairs et avec les étudiants, tout en renforçant le sentiment d'appartenance, essentiel dans cet isolement professionnel, et le sentiment d’être compétent dans ce nouveau mode d’enseignement.

Dans un second temps, en mai 2021, à l'aube du présentiel retrouvé annoncé pour la rentrée de septembre 2021, et face à un épuisement et une lassitude grandissants, les accompagnants techno-pédagogique de l'institut ont pris l'initiative de d'organiser des ateliers pédagogiques intitulés "Ces fleurs qui ont poussé sur le fumier". La démarche se voulait résolument positive et concrète "afin que notre engagement et notre motivation soient aussi forts que ceux investis lors du passage au distanciel!" (pour citer le message adressé aux enseignants de l'ILV). L'auto-formation individuelle et collective ayant fait ses preuves, l'idée était de continuer sur cette voie tout en allant s'enquérir des questionnements des enseignants pour chercher à les aider à y apporter des réponses, soit en les mettant en contact avec des "collègues-experts" qui pourront les aider, soit en organisant des accompagnements ciblés pour les questions en suspens. Une timeline des différentes étapes, de la fin de l'année académique en distanciel (2020-2021) à la rentrée en présentiel (septembre 2021) a été définie, afin d'aider tous les participants à se mettre des objectifs, individuels et communs.

3. Une expérience alignée avec les principes scientifiques

Nous sommes heureux de constater à postériori que la littérature scientifique conforte cette expérience.

Dans un premier temps, l'enseignant livré à lui-même doit, du jour au lendemain, proposer des cours à distance. Dans le meilleur des cas, sa motivation intrinsèque (Masuy, 2021) le pousse à s'autoformer. Il désire apprendre pour se sentir compétent dans ce nouvel environnement. Dans cette démarche d'autoformation définie par Nicole Anne Tremblay (2002), l'enseignant s'essaie à de compétences, expérimente différentes façons d'apprendre comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous.

Nous vous les proposons dans l'ordre vécu tout au long de la démarche individuelle et collective d'autoformation

- (1) S'ajuster aux évènements
- (2) Tolérer l'incertitude
- (3) Se connaître en apprentissage et réfléchir dans et sur l'action
- (4) Profiter d'un réseau de ressources
- (5) Continuer à réfléchir dans et sur l'action

Tableau 1. Compétences clés liées à l'autoformation par N.A. Tremblay (2002)

Caractéristiques	**Concepts** (figure 9)	**Compétences**
Apprendre à apprendre	Métaapprentissage	Se connaître en apprentissage
Apprendre en action	*Praxis*	Réfléchir dans et sur l'action
Apprendre en création	Stochastique	Tolérer l'incertitude
Apprendre en mouvance	Cadre organisateur	S'ajuster aux événements
Apprendre en interaction	Réseautage	Profiter d'un réseau de ressources

Dans un second temps, et comme très souvent à l'ILV, les enseignants mutualisent leurs expériences et leurs connaissances. Ces partages sont des moments d'apprentissage vicariant (Bandura, 2002). Regarder faire et écouter ceux qui savent (faire), analyser ensuite la production de ceux qui savent (faire ou ceux qui sont en train de faire et enfin, observer les conséquences pour eux. Si les conséquences sont positives, alors on sera prêt à mettre en place ce dispositif, à utiliser cet outil. L'enseignant-apprenant devient capable de savoir-faire sans devoir passer lui-même par l'expérimentation ou l'élaboration graduelle du processus. C'est un gain de temps et d'énergie fort appréciable dans le contexte connu. Certains de nos

pairs deviennent des experts et nous, plus compétents, plus efficaces – qui renforce la motivation intrinsèque et extrinsèque. Le partage entre pairs a permis d'enrichir et de créer de nouvelles connaissances pédagogiques, numériques, mais aussi la (re)connaissance sociale et de soi.

Nous sommes heureux de constater que ce dispositif a permis également de maintenir la motivation humaine qui selon la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985, cité par Masuy 2021) est basée sur trois besoins : le besoin d'autonomie, celui de se sentir compétent et celui d'appartenance sociale.

Pas à pas nous avons découvert un nouveau chemin d'enseignement jalonné d'inconnues et d'incertitude, pour reprendre l'image de Franscico Varela « le sentier apparait avec les marcheurs. » Et nous marchons, avançons, agissons individuellement, mais également en interaction avec nos pairs et notre nouvel environnement, ce qui correspond au principe d'enaction de Francisco Varela cité par B. Leblanc (2014). Cette dynamique d'actions réciproques (le système de boucle) n'est pas sans effet, comme l'écrit Florence Meichel (2009) « De cela, découlent des changements profonds dans notre rapport aux savoirs et aux apprentissages : en actes, nous agissons l'émergence de sens à la fois sur le plan individuel et sur le plan collectif via des réseaux de résonance interne et au fur et à mesure, nous apprenons de ces mises en résonance et de ce que nous agissons (apprentissage en double boucle)...nous apprenons à apprendre... »

Figure 1. Les doubles boucles de l'enaction proposées par F Meichel (2009)



4. Public cible, objectifs et déroulement de l'atelier

Ce Co-Lab est ouvert à tous, et s'adresse plus particulièrement aux enseignants qui ont vécu le basculement du présentiel au distanciel et qui souhaitent poursuivre leur réflexion sur cette expérience multiple, ainsi qu'aux accompagnateurs (techno-)pédagogiques.

S'auto-former en collaboration avec les pairs : Les participants sont invités à partager leur vécu et leurs questionnements, et, par ces échanges, alimenter leur auto-formation et co-construire un nouveau dispositif d'enseignement et/ou d'accompagnement (1) Réfléchir à sa pratique, (2) Partager sa pratique, (3) Enrichir sa pratique et (4) Mettre en pratique.

Nous espérons également que notre pratique d'accompagnement techno-pédagogique pourra être alimentée par les retours des participants, et que ce Co-Lab donnera lieu à de nouvelles variétés de fleurs.

Pratiquement, nous proposons le déroulement suivant,

- en empruntant la terminologie à la botanique et le monde du jeu;
- en utilisant un de nous outils-phares des cours en ligne: Padlet.

4.1. On rebat les cartes (30')

Présentation du contexte dans lequel cette autoformation collective et individuelle s'est mise en place à l'ILV pendant les confinements successifs, description de l'expérience concrète des accompagnateurs pédagogiques et des enseignants sur ces questions d'auto-formation

4.2. alors, on joue? (90')

Chaque jeu à un but: pour remporter la mise, il s'agira pour chaque participant ("je") de

1. **Cueillir une fleur:** une nouvelle pratique concrète et enthousiasmante pour ma pratique pédagogique.
2. **Offrir une fleur:** une partage d'une de mes pratiques pédagogiques avec les autres.
3. **Planter une fleur:** une pratique enthousiasmante que j'ai découverte et que je vais travailler à pour l'adapter à ma pratique pédagogique.

Les participants sont invités à faire le même exercice de réflexion sur leur expérience d'auto-formation individuelle et collective que celui mis en place à l'ILV au cours des tours de jeu suivants :

(1) Pour du beurre (optionnel)
En amont du Co-Lab, les personnes intéressées sont invitées à répondre à quelques questions sur un Padlet. Ceci nous permettra d'anticiper la phase de jeu, et éventuellement de personnaliser un peu l'activité. Un temps sera prévu pendant le Co-Lab pour les personnes

(2) La partie: moments d'échange en sous-groupes en plusieurs étapes via les 4 questions telles que proposées à l'ILV, avec prises de note et rétroactions entre groupes via un Padlet commun.

(3) La revanche: perspectives concrètes pour notre future pratique pédagogique: propositions de formations des pairs, échanges de contacts, définition d'objectifs personnels et communs…

(4) La belle: forts de nos expériences de l'enseignement en confinement et nos échanges, si nous pouvions changer les règles à notre guise, de quoi aurions-nous besoin…

a. pour mettre en place notre dispositif idéal?
b. pour mettre en place ou améliorer nos auto-formations dans nos réalités professionnelles?
c. pour arriver encore plus à un présentiel qui fait sens.

(5) C'est le bouquet ! On rejoue la partie ?

Toujours dans l'esprit de co-construction, il sera demandé aux participants d'écrire tout au long de l'atelier leurs réactions et réflexions sur un Padlet commun, et au terme de l'atelier, de mettre ensemble en évidence des suggestions d'amélioration de la méthodologie proposée, des références bibliographiques, des coups de cœur…

Ce padlet sera public et disponible après le Co-Lab: les participants pourront également compléter a posteriori, ou le reproduire pour démarrer leurs propre culture de fleurs.

Références bibliographiques

COLLECTIF, (2004), De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA, l'HARMATTAN, 175, in https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2018/05/BANDURA_Theorie.pdf

Le Blanc, B. (2014). Francisco Varela : des systèmes et des boucles. *Hermès, La Revue*, 68, 106-107. https://doi.org/10.3917/herm.068.0106

Masuy, F. (2021). *17. La motivation ou comment (se) motiver quand on apprend une langue étrangère*. In Leclercq P., Edmonds A., Sneed German E. (dir.de), Introduction à l'acquisition des langues étrangères. De Boeck Supérieur. 297-313

Meichel, F. (2009) *L'énaction : vers un puissant paradigme d'apprentissage émancipateur à l'ère du numérique.* Le blogue de Florence Meichel. https://florencemeichelpointsdevue.reseauxapprenants.com/2009/05/lenaction-vers-un-puissant-paradigme.html

Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation : Pour apprendre autrement.* Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.4000/books.pum.10737

Titre : Comment construire du sens pour les enseignants dans l'utilisation des outils numériques après le COVID ? Une étude cadrée par la théorie de l'auto-détermination.

Thomas Deroche[1], Véronique Depoutot[2], Isabelle Bournaud[3], Isabelle Demachy[4]

[1] Vice-Doyen chargé des formations, Faculté des Sciences du Sport, Université Paris-Saclay, France, thomas.deroche@universite-paris-saclay.fr ; [2] Vice-Présidente Formation Adjointe Réussite étudiante et Transformation pédagogique, Université Paris-Saclay, France, veronique.depoutot@universite-paris-saclay.fr ; [3] Groupe Didasco EST, Université Paris-Saclay, France, isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr ; [4] Vice-Présidente Formation, Innovation Pédagogique, Vie Etudiante, Université Paris Saclay, France, isabelle.demachy@universite-paris-saclay.fr

Résumé court :

Dans quelle mesure l'utilisation d'outils numériques dans les pratiques pédagogiques est-elle un choix de la communauté enseignante ou vient-elle en réponse à des injonctions conjoncturelles principalement liées au contexte sanitaire ? La théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1980, 2012) est apparue rapidement comme un cadre d'analyse pertinent pour construire le questionnement d'une enquête menée par l'Université Paris-Saclay auprès de sa communauté enseignante. La TAD s'intéresse à l'origine des comportements de chaque personne : soit un comportement est déterminé par l'environnement (e.g., matériel, social), ce dernier constituant un véritable système de contraintes qui s'impose à l'individu et qui gouverne ses décisions (régulation *contrôlée*) ; soit les comportement individuels sont le produit d'un véritable choix, adopté parce que ces comportements sont reconnus comme porteurs de bénéfices immédiats ou à terme, ou parce qu'ils sont intrinsèquement satisfaisants (régulation *autonome* mettant l'accent sur l'importance de la décision individuelle dans l'émergence du comportement). Ainsi, à travers ce cadre théorique, cette étude cherche à dépasser la seule évaluation des attitudes des enseignants, positives ou négatives, sur leur intention d'utiliser des outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques. Sur ces fondements théoriques, elle cherche également à identifier les déterminants de ces régulations comportementales afin de mieux comprendre comment les dynamiques pédagogiques autour de l'usage des outils numériques peuvent être renforcées. A cette fin elle questionne dans quelle mesure le sentiment de compétence des enseignants, leurs attitudes ou les normes subjectives sur l'usage d'outils numériques pour la pédagogie, peuvent effectivement influencer le type de régulations comportementales et, *in fine,* leurs dynamiques motivationnelles. 334 enseignants ont participé à cette étude en répondant à un questionnaire en ligne anonyme sur une période de trois semaines au printemps 2021. Des analyses en régression multiple confirment le rôle médiateur des dynamiques motivationnelles dans la relation liant le sentiment de compétence, les normes subjectives et les attitudes aux intentions pédagogiques des enseignants. En formalisant ces chaines causales, il devient alors possible de construire un agir ensemble. En effet, chaque déterminant constitue pour les acteurs universitaires des pistes de travail pour structurer et combiner des accompagnements à l'intégration efficace et harmonieuse d'outils numériques pour la pédagogie : former les enseignants aux outils et procédures numériques ce qui améliorera leur sentiment de compétence ; créer des dynamiques collectives en construisant une exemplarité au sens premier du terme dans l'utilisation d'une pédagogie numérique ; permettre des évolutions des attitudes vis-à-vis des outils numériques vers la perception de leur dimension professionnelle dans le métier d'enseignement. Plus généralement, nos résultats confirment le caractère intégratif et

multidimensionnel de la théorie de l'autodétermination dans la volonté d'expliquer et de prédire les intentions comportementales en contexte éducatif.

Mots clés : Pratiques pédagogiques, outils numériques, motivation, auto-détermination, intentions

Abstract

This study aims at analysing to what extent using digital tools for pedagogy is a choice for academic staff or a timely response mainly linked to and imposed by, the Covid crisis. The self-determination theory (SDT, Deci & Ryan, 1980, 2012) has appeared as a relevant framework to design questions for analysis. The SDT explores what lies at the root of human behaviour: behaviours can be determined by various environmental factors (such as social origins or material conditions) which impose systemic constraints to individuals and dictate their decisions (externally regulated behaviour). Or individual behaviour can stem from real choices based on the benefits that the individuals will derive, whether immediately or in future, or because they are fulfilling in themselves (self-regulation, with a stress on how much the process of personal decision-making influences behaviour). By using this theoretical model, this study aims at going further than simply describe the teaching staff's attitudes (whether positive or negative) regarding using digital tools for teaching. Based on the SDT's principles, it also tries to identify the factors determining these behavioural regulations so as to better understand how the pedagogical impetus for teaching with digital tools can be enhanced. To achieve this purpose, this study questions to what extent the teachers' self-efficacy, their attitudes or the subjective norms regarding digital tools for pedagogy can actually influence their type of behavioural regulations and their motivational dynamics. 334 teachers completed a survey over a period of three weeks in spring 2021. Multiple regression analyses confirm the mediating role played by motivational dynamics in the relation linking self-efficacy, the subjective norms involved and the attitudes to the teaching staff's intentions. Identifying the pattern of these causal chains makes it possible to elaborate on acting together. Each determining factor points to directions that academic teams and governing bodies can explore in order to devise and coordinate counselling for fitting digital tools into teaching surroundings: train teachers to use digital tools and methods, thus increasing their self-efficacy, create collective momentum by enhancing initiatives and encourage changes in attitude towards digital tools being accepted as resources developing professional skills. More generally, our results confirm the integrative, multi-dimensional character of the theory of self-determination when used to explain and predict behavioural intentions in academic surroundings.

Key words: Pedagogy ; Digital tools ; Motivation ; Self-determination ; Intentions

Résumé long

1. Introduction

Les confinements provoqués par le COVID ont forcé le passage à l'enseignement distanciel, selon toutes les déclinaisons possibles, du présentiel comodal au tout distanciel synchrone ou asynchrone, accommodées de variantes hybrides. Les outils numériques, en apportant des solutions techniques, ont simultanément remis en question les pratiques et parfois les compétences des enseignants, provoquant une avancée soudaine et significative de leur usage à l'Université.

Soucieuse d'accompagner les équipes pédagogiques tout comme les étudiants, l'Université Paris-Saclay a adressé deux enquêtes respectivement aux étudiants et aux enseignants : Etudier sous

COVID 2020 et 2021, et Enseigner sous COVID 2020 et 2021, afin qu'en miroir les besoins et des pistes de réponse se dégagent à grande échelle. La première enquête « Enseigner2020 » avait mis en évidence les effets de la crise aiguë subie au printemps 2020 chez les enseignants, y compris sur un plan psychologique. En 2020-2021 les enseignants ont pu progressivement trouver un nouvel équilibre et opérer des choix pédagogiques, passer de l'adaptation à la transformation de leurs pratiques. Le questionnaire « Enseigner sous COVID 2021 » interroge donc les enseignants sous un autre angle : en différenciant entre outils numériques et enseignement distanciel, quels usages la communauté pense-t-elle garder, et pour quelles raisons ? Quelle liberté pédagogique a-t-elle regagnée en même temps que de nouvelles compétences, quelle contrôlabilité ? L'image du métier s'est-elle reconstituée ? L'enquête vient donc accompagner la dynamique pédagogique de la communauté, en contribuant à un bilan permettant d'avancer plus loin dans l'agir ensemble.

Dans la volonté d'interroger dans quelle mesure l'utilisation d'outils numériques dans les pratiques pédagogiques est un choix de la communauté enseignante de l'Université Paris-Saclay ou vient en réponse à des injonctions conjoncturelles principalement liées au contexte sanitaire, la théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1980, 2012) est apparue rapidement comme un cadre d'analyse pertinent pour construire ce questionnement. La TAD s'intéresse à l'origine des comportements de chaque personne : soit un comportement est déterminé par l'environnement (matériel, social) ce dernier constituant un véritable système de contraintes qui s'impose à l'individu et qui gouverne ses décisions (régulation *contrôlée*) ; soit les comportement individuels sont le produit d'un véritable choix, adopté parce que ces comportements sont reconnus comme porteurs de bénéfices immédiats ou à terme, ou parce qu'ils sont intrinsèquement satisfaisants (régulation *autonome* mettant l'accent sur l'importance de la décision individuelle dans l'émergence du comportement). Ainsi à travers ce cadre théorique, l'enquête menée au sein de l'UPSaclay a cherché à dépasser la seule évaluation des attitudes des enseignants, positives, négatives, pour ou contre, sur leur intention d'utiliser les outils numériques dans leurs pratiques enseignantes. Sur cette base, il a été également possible d'étudier les déterminants de ces régulations comportementales (contrôlées *vs*. autonomes) afin de mieux comprendre comment les dynamiques pédagogiques autour de l'utilisation d'outils numériques peuvent être renforcées (quand elles sont choisies par les enseignants) et/ ou mieux identifier pourquoi les enseignants continuent de les percevoir comme une injonction sanitaire, institutionnelle, plutôt que comme une opportunité dans l'exercice de leur métier. Cette enquête a donc également questionné dans quelle mesure le sentiment de compétence des enseignants, leurs attitudes ou les normes subjectives sur l'usage des outils numériques pour la pédagogie, peuvent effectivement influencer le type de régulations comportementales et *in fine* leurs dynamiques motivationnelles. Ces concepts, empruntés à la théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1997) et à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) sont reconnus comme pouvant être intégrés à la TAD pour améliorer son potentiel prédictif des intentions et des comportements (e.g. Hagger, & Chatzisarantis, 2007). Il était notamment attendu que le sentiment de compétence engendre une motivation intrinsèque pour l'emploi des outils numériques dans l'enseignement qui, à son tour, augmenterait les intentions d'utiliser les outils numériques dans l'enseignement. A l'inverse, des attitudes négatives vis à vis des outils numériques engendreraient d'autant moins d'intentions de les utiliser qu'elles s'accompagneraient d'une a-motivation. Enfin, les normes subjectives, c'est-à-dire la croyance que des personnes importantes dans son entourage professionnel souhaitent utiliser les outils numériques dans leurs enseignements participerait à construire une motivation introjectée et à travers elles l'intention de participer également, par mimétisme, à leur usage à des fins pédagogiques.

2. Méthode

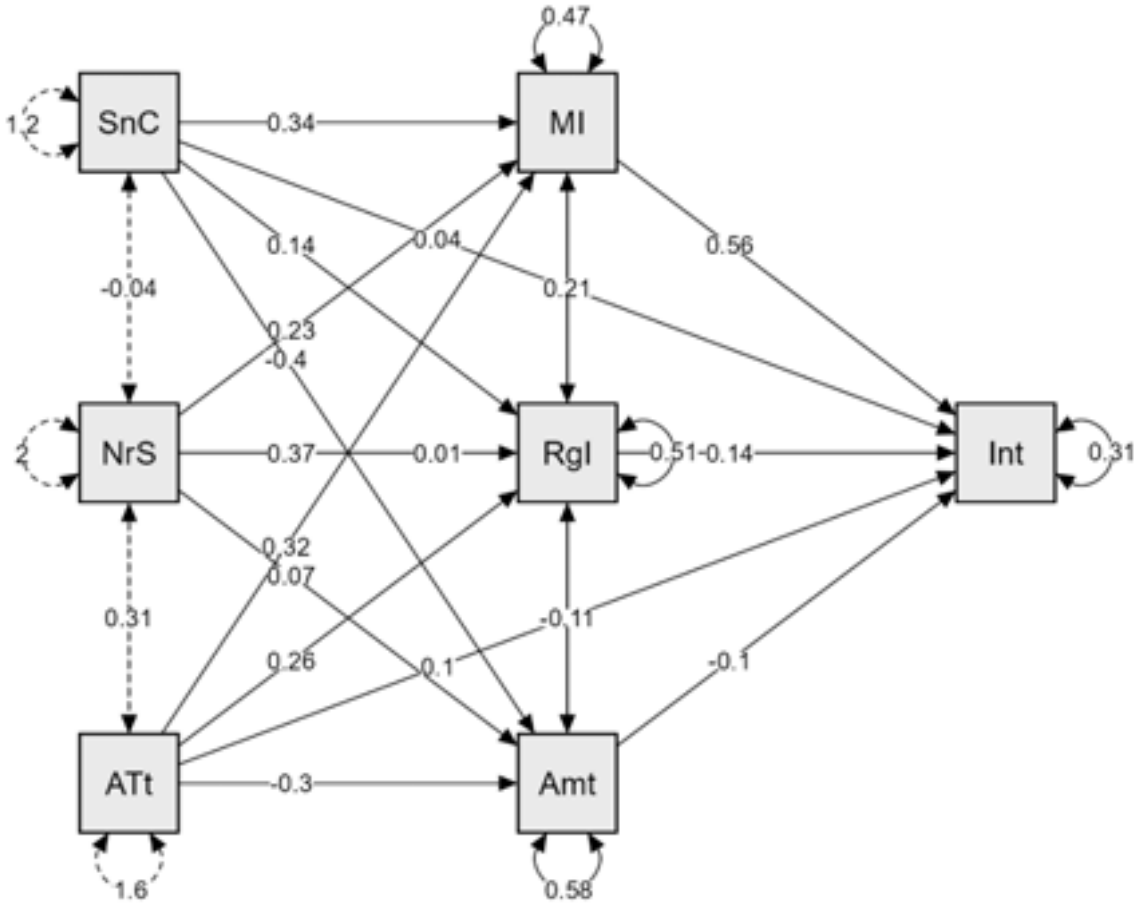
484 enseignants et enseignants-chercheurs ont participé à cette enquête, ouverte du 19 avril au 10 mai 2021. 127 n'ont pas complété le questionnaire jusqu'à son terme dont 23 qui n'ont pas donné leur consentement. Ces participants ont donc été exclus des analyses statistiques. Les différents construits psychosociologiques (Régulations comportementales, attitudes, sentiments de compétences, normes subjectives) ont été évalués à l'aide d'items adaptés à partir des échelles existantes (e.g. Deroche, Stephan, Castanier, Brewer, & Le Scanff, 2009). La cohérence inter-item (α de Cronbach) pour chaque échelle a été vérifiée ($0.69<\alpha<0.88$). Des analyses en régressions multiples ont ensuite été réalisées afin de tester l'influence de chaque facteur sur les intentions d'utiliser les outils numériques dans l'enseignement et la relation potentielle entre ces facteurs dans cette prédiction (modèle en médiation), en lien avec les hypothèses présentées ci-avant.

3. Résultats

Une première analyse en régressions multiples révèle que l'amotivation (β = -.14, p < .05), la régulation introjectée (β = .15, p < .05), et la motivation intrinsèque (β = .57, p < .05) prédisent significativement les intentions d'utiliser les outils numériques dans l'enseignement. L'équation de régression est significative, F (5, 351) = 150.30, p < .05, R^2 = .68.

Une seconde analyse démontre que le sentiment de compétence (β = .32, p < .05), les attitudes (β = .43, p < .05) et les normes subjectives (β = .26, p < .05) prédisent significativement les intentions d'utiliser des outils numériques dans l'enseignement. L'équation de régression est significative, F (3, 353) = 104.41, p < .05, R^2 = .47.

Une dernière série d'analyses révèle enfin les effets médiateurs de la motivation intrinsèque, de la régulation introjectée et de l'amotivation dans la relation liant respectivement le sentiment de compétence, les attitudes et les normes subjectives à l'intention d'utiliser les outils numériques dans l'enseignement.



<u>Figure 1.</u> Modèle en médiations multiples des déterminants de l'intention d'utiliser des outils numériques dans l'enseignement. Les coefficients sont standardisés. Pour β >. 07, p < .05.
Légende : Int : Intentions ; MI : Motivation intrinsèque ; RgI : Régulation introjectée ; Amt : Amotivation ; SnC : Sentiment de compétence ; NrS : Normes Subjectives ; Att : Attitudes (positives).

4. Discussion

Cette étude confirme le caractère intégratif et multidimensionnel de la théorie de l'autodétermination dans la volonté d'expliquer et de prédire les intentions comportementales en contexte éducatif. La communauté enseignante s'engage dans l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement avec des dynamiques motivationnelles diverses mais cohérentes. Nos résultats permettent de dégager trois types de dynamique. Certains enseignants ne comprennent pas l'utilisation de ces outils comme un acte d'enseignement, ce qui est caractéristique d'une a-motivation, et ne souhaitent donc pas s'y engager. D'autres enseignants comprennent l'usage des outils numérique en enseignement comme une conséquence directe du contexte sanitaire (confinement) et ont ainsi l'intention d'utiliser les outils numériques non pas par choix mais par obligation. Cette injonction, sans promesses de récompenses ni menace de punitions, est caractéristique d'une motivation introjectée. Enfin des enseignants comprennent l'utilisation d'outils numériques comme un élément qui construit leur métier, une façon d'exercer leurs compétences professionnelles et de les manifester à eux-mêmes ou aux autres, en d'autres termes de s'accomplir professionnellement. En identifiant par ailleurs les déterminants de ces dynamiques motivationnelles, il devient également possible de construire un agir ensemble. En effet, chaque déterminant constitue pour les acteurs universitaires des pistes de travail pour structurer et

combiner des accompagnements à l'intégration efficace et harmonieuse d'outils numériques en enseignement : former les enseignants aux outils et procédures numériques, ce qui améliorera leur sentiment de compétence ; créer des dynamiques collectives en construisant une exemplarité au sens premier du terme ; ouvrir à une évolution des attitudes vis-à-vis des outils numériques, leur utilisation apparaissant davantage comme une partie intégrante des compétences professionnelles d'un enseignant.

L'enjeu en somme est de permettre à la communauté enseignante de se représenter les outils numériques comme des ressources professionnelles complémentaires venant enrichir les pratiques pédagogiques. Si leur utilisation est interrogée dans cette période (COVID), les étudiants dans leur grande majorité apprécient leur apport et souhaitent les conserver à l'avenir. L'Université et ses personnels peuvent donc trouver bénéfice à appréhender de façon positive, cohérente et collective le rôle et l'utilisation d'outils numériques dans les enseignements : un agir ensemble de tous les acteurs émerge donc pour accompagner la démarche de façon différenciée sur ses différents volets.

Références bibliographiques

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 50, 179-211.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

Deroche, T.**,** Stephan, Y., Castanier, C., Brewer, B. W., & Le Scanff, C. (2009). Social cognitive determinants of the intention to wear safety gear among adult in-line skaters. *Accident Analysis and Prevention*, 41, 1064-1069.

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Self-determination theory and the theory of planned behavior: An integrative approach toward a more complete model of motivation. In L. V. Brown (Ed.), *Psychology of motivation* (pp. 83–98). Nova Science Publishers.

Comparaison de la perception des valeurs portées par les enseignants du supérieur chez des populations étudiantes françaises et chinoises

Auteurs : Jean-François Bodart (1), Aurélie Dupré (2)

(1) Univ. Lille, CNRS, UMR 8576–UGSF–Unité de Glycobiologie Structurale et Fonctionnelle, F-59000 Lille, France (jean-francois.bodart@univ-lille.fr)

(2). Univ. Lille, Direction Innovation Pédagogique, service de conseil et d'accompagnement à la pédagogie, F-59000 Lille, France (aurelie.dupre@univ-lille.fr)

Résumé

Cette communication porte sur les valeurs perçues par les étudiants et relatives aux postures enseignantes dans le supérieur. Dans l'objectif d'un agir de manière éthique et responsable, il est en effet légitime de questionner la posture de l'enseignant, en tant que vecteur potentiel de valeurs. Dans les disciplines scientifiques où les connaissances peuvent être présentées et perçues comme des résultats objectifs (Bertola, 1993), les enseignements véhiculent des valeurs implicites sur lesquelles il importe de réfléchir (Bertola et Giodan, 2008). Dans la mesure où les valeurs « guident de manière transcendante les actions et les jugements à travers des objets et des situations spécifiques » (Rokeach, 1968), il est impératif de déterminer les valeurs (idéaux ou concepts désirables, Kluckhohn et al., 1951) que les étudiants identifient parmi leurs enseignants via leur(s) posture(s), et qu'ils souhaitent voir portées, afin de mener une démarche réflexive pour promouvoir ces valeurs.

Nous nous sommes donc intéressés à la manière dont les étudiants perçoivent ou non les valeurs qui sont véhiculées par les enseignants ou les structures d'enseignement du supérieur. Cette réflexion a été menée dans deux contextes d'enseignement : (1) d'une part à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Université de Lille, lors d'enseignements de biologie, et d'autre part (2) à l'Université du Pétrole de l'Est de la Chine, Qingdao, lors d'enseignements sur les questions d'éthique à l'Université. La première démarche incluait un questionnaire avec proposition de valeurs, tandis que l'autre démarche ouvrait des réponses libres.

Premièrement, plusieurs enquêtes par questionnaires ont été menées auprès des étudiants lillois. A partir d'une liste de valeurs proposées, les étudiants ont été interrogés sur (1) les valeurs qu'ils estiment portées par les enseignants de leur filière, (2) les valeurs qu'ils jugent manquantes et qu'ils souhaitent voir développer dans leur cursus de formation, (3) les valeurs qu'ils se sont appropriées et qu'ils jugent nécessaires à leur projet professionnel. Une cohorte de 29 étudiants a été questionnée sur les valeurs portées par les enseignants-chercheurs et les artistes.

Deuxièmement, des étudiants ont été invités, à l'issue des enseignements dispensés à l'Université du Pétrole de Qingdao et indépendamment de tout questionnaire, à écrire un essai de cinq pages qui incluait (1) une réflexion sur les valeurs essentielles qu'ils associaient à l'université (5 valeurs devaient être choisies), (2) le développement d'un exemple de valeur implicite (non exprimée et/ou valorisée) au sein de l'université et (3) la manière dont les valeurs pourraient être explicitées davantage à l'université.

En gardant à l'esprit que les méthodologies de collecte des valeurs ont été différentes entre les deux populations étudiantes, ces deux démarches ont permis de discerner des valeurs communes. La pertinence, la complémentarité et les apports respectifs des deux approches seront discutées. Cette communication rendra également compte de la difficulté pour les étudiants d'appréhender la notion de valeurs, de souligner les valeurs les plus exprimées. En terme de réflexivité sur les postures enseignantes, des perspectives peuvent être dégagées afin de viser un appui sur ces valeurs pour le développement de stratégies d'apprentissage et d'enseignement.

Abstract

This communication focuses on the values perceived by students and relating to teaching postures in higher education. With the objective of acting in an ethical and responsible manner, it is indeed legitimate to question the teacher's posture, as a potential vector of values. In scientific disciplines where knowledge can be presented and perceived as objective results (Bertola, 1993), implicit values might be conveyed during the teachings : it is of importance to think over these implicit values(Bertola and Giodan, 2008). Since values "transcendently guide actions and judgments through specific objects and situations" (Rokeach, 1968), it is imperative to determine values (desirable ideals or concepts, Kluckhohn et al., 1951) that the students identify among their teachers through their posture(s), as well as those that they wish to see carried.

This approach is performed in order to carry out a reflective process to promote these values.

We were therefore interested in the way in which students perceive or not the values that are conveyed by teachers or higher education structures. This approach was carried out in two teaching contexts: (1) on the one hand at the Faculty of Science and Technology of the University of Lille, during biology lessons, and on the other hand (2) at the 'East China Petroleum University, Qingdao, during lectures on ethical issues at the University. The first step included a questionnaire with a value proposition, while the other step opened up free answers.

First, several questionnaire surveys were carried out among Lille students. From a list of proposed values, the students were questioned on (1) the values they consider carried by the teachers in their field, (2) the values which they consider missing and which they wish to see developed. in their training course, (3) the values that they have adopted and that they consider necessary for their professional project. A cohort of 29 students was questioned about the values held by teacher-researchers or artists.

Second, students were invited, at the end of the courses given at the University of Petroleum of Qingdao and independently of any questionnaire, to write a five-page essay which included (1) a reflection on the essential values they associated with the university (5 values had to be chosen), (2) the development of an example of implicit value (not expressed and / or valued) within the university and (3) how the values could be more explicit at the university.

Bearing in mind that the methodologies for collecting values were different between the two student populations, these two approaches made it possible to discern common values. The relevance, complementarity and respective contributions of the two approaches will be discussed. This communication will also take into account the difficulty for the students to grasp the notion of values, to underline the most expressed values. In terms of reflexivity on teaching postures, perspectives can be identified in order to seek support on these values for the development of learning and teaching strategies.

Mots-clés

Valeur, posture enseignante, éthique

Préambule

Cette communication avait été acceptée pour présentation au congrès AIPU 2020 (courrier du 16 janvier 2020), numéro d'identification 351.

1. Contexte

Dans l'objectif d'un agir de manière éthique et responsable, il est en effet légitime de questionner la posture de l'enseignant, en tant que vecteur potentiel de valeurs. Dans les disciplines scientifiques où les connaissances peuvent être présentées et perçues comme des résultats objectifs (Bertola, 1993), les enseignements véhiculent des valeurs implicites sur lesquelles il importe de réfléchir (Bertola et Giodan, 2008). En sciences, comme dans d'autres disciplines, l'enseignant-chercheur peut donc être porteur de valeurs implicites (i.e. utilitarisme : sacrifice d'un petit nombre pour le bien-être du plus grand nombre). Ces valeurs peuvent être associées :

- à la Société, telles que les valeurs de la démocratie, qui se traduit par les injonctions ministérielles à considérer le développement de l'esprit critique (Lecointre, 2018).
- aux Universités et aux établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST) ; par exemple, les enjeux éthiques liés aux avancées de la médecine et de la biologie sont débattus à intervalles réguliers et se traduisent par des textes législatifs (i.e. projet de loi relatif à la bioéthique) ou l'élaboration de guides pratiques par les comités d'éthique d'organismes de recherche (tel que celui du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).
- aux champs disciplinaires.
- à l'individu.

Au-delà des compétences et connaissances visées dans les enseignements, il nous apparait nécessaire de prendre conscience des valeurs implicites, non discutées et parfois en opposition avec l'objectif affiché de développer un esprit critique. En effet, dans la mesure où les valeurs « guident de manière transcendante les actions et les jugements à travers des objets et des situations spécifiques » (Rokeach, 1968), il est impératif de déterminer les valeurs (idéaux ou concepts désirables, Kluckhohn et al., 1951) que les étudiants identifient parmi leurs

enseignants via leur(s) posture(s), et qu'ils souhaitent voir portées, afin de mener une démarche réflexive pour promouvoir ces valeurs.

Aussi, nous avons souhaité interroger les valeurs portées par les enseignants et détectées par les étudiants.

Cette démarche réflexive a été menée auprès d'étudiants de l'Université de Lille (France), et de l'Université du Pétrole de Qingdao (Chine).

2. Perception des valeurs portées par les enseignants de Licence de Biologie Cellulaire et Physiologie, Faculté des Sciences et Technologies, Université de Lille.

2.1 Méthode

Une liste de valeurs potentielles a été fournie, avec un choix large (n>200 valeurs indiquées dans la liste afin ne pas orienter les réponses avec un choix trop restreint). Les questionnaires ont ont été posées via support papier, et les données récoltées de manière anonyme. Les questions ont été posées à des étudiants de deuxième et de troisième année de Licence de Biologie Cellulaire et Physiologie de la Faculté des Sciences et Technologies de Lille. Ces questions étaient les suivantes :

« 1 • Quelles sont les valeurs dont vos enseignants sont porteurs à Lille ? (à choisir dans une liste*, choisir trois à cinq valeurs*)

2 • Quelles sont les valeurs qui font défaut selon vous, et que vous voudriez voir portées ou développées à Lille ? (à choisir dans une liste*, choisir trois à cinq valeurs*)

3 • Quelles sont les valeurs nécessaires à votre projet professionnel que vous vous êtes appropriées à travers votre cursus universitaire? (à choisir dans une liste*, choisir trois à cinq valeurs*) »

Pour analyser les résultats des enquêtes, des « groupes de valeurs » ou clusters ont été constitués parmi les 200 valeurs potentielles proposées: (1) Valeurs méthodologiques (incluant Esprit critique – rigueur – analyse – clarté – réflexion – compétence – précision – organisation), (2) Neutralité-objectivité, (3) Coopération - Faire ensemble, (4) Ambition - stratégie , (5) Autonomie-indépendance , (6) Soutien-Bienveillance, (7) Tolérance - respect, (8) Curiosité - ouverture d'esprit.

2.2 Résultats

Les résultats des questionnaires (figures 1 et 2) montrent que les étudiants s'approprient des valeurs considérées comme peu perçues chez les enseignants, telles que le faire-ensemble,

ainsi que l'autonomie-indépendance. Les valeurs perçues chez les enseignants sont principalement associées aux méthodologies et au cluster « soutien-bienveillance ».

L'analyse des réponse étudiant par étudiant montre que 4/19 étudiants de L2 (21%) s'approprient au travers de leur cursus universitaire des valeurs perçues chez l'enseignant tandis que ce taux est de 36/105 étudiants (34,3%) pour la L3. Le « faire ensemble – coopération » apparait donc comme un ensemble de valeurs « fortes » chez les étudiants.

Nos observations nous amènent à poser la question de savoir si l'enseignant peut promouvoir des valeurs de l'agir ensemble sans pour autant être perçu comme porteur de ladite valeur.

Nous sommes conscients aussi que si des valeurs identiques sont mentionnées perçues chez les enseignants et comme nécessaires au projet professionnel, cela ne signifie pas que l'enseignant porteur de la valeur a constitué un modèle pour une appropriation de valeur : la causalité reste à établir et ne pourra être établie que lors d'entretiens avec les étudiants.

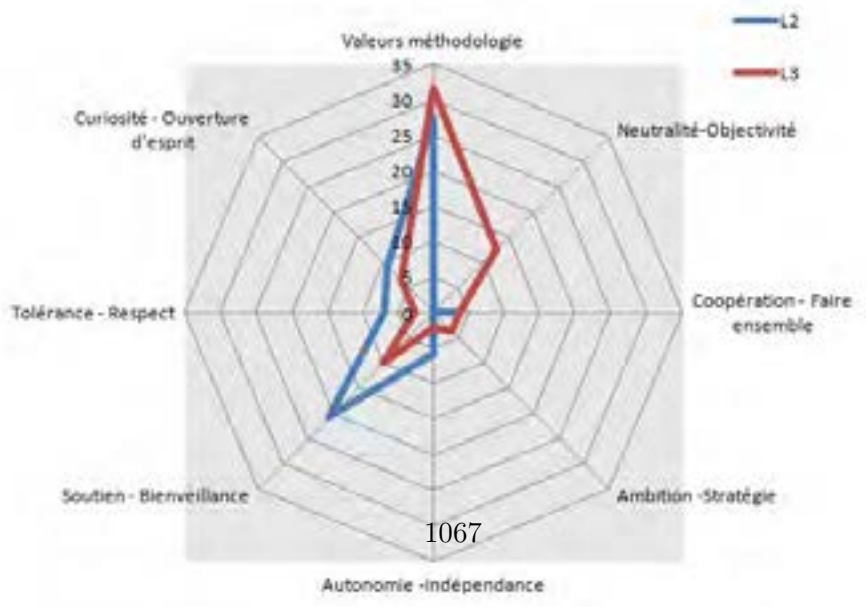


Figure 1. Valeurs perçues comme portées par les enseignants (L2: deuxième année, L3 : troisième année de Licence). Résultats exprimés en % de réponses (respectivement 19 et 105 étudiants de L2 et L3 interrogés).

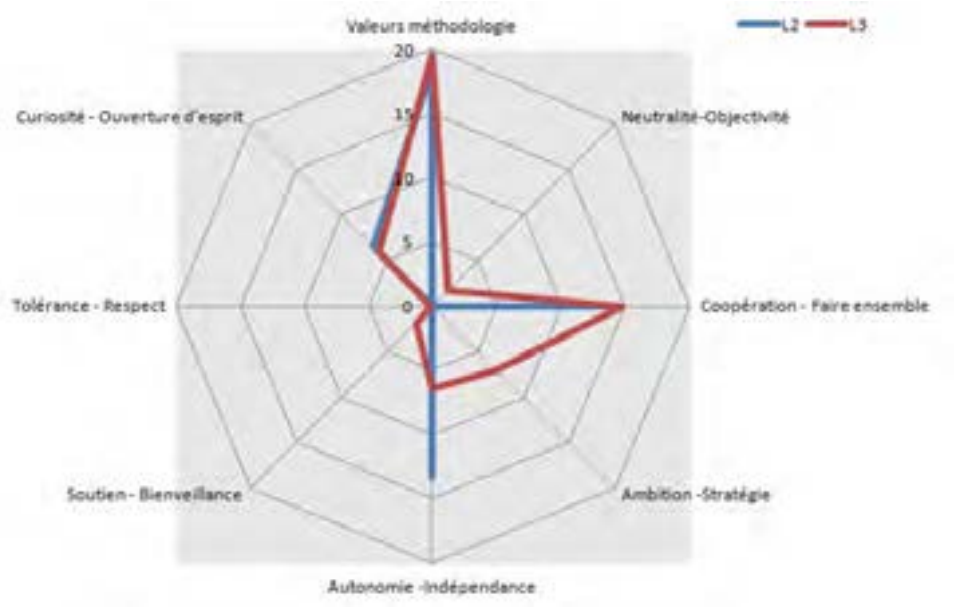


Figure 2. valeurs perçues par les étudiants comme nécessaires à leur projet professionnel qu'ils se sont appropriées à travers de leur cursus. Voir figure 1 pour la légende.

2.3 Comparaison E/C versus artiste

29 étudiants des troisième année de Licence en Sciences de la Vie ont été soumis à un questionnaire leur proposant d'associer des valeurs aux métiers d'enseignant-chercheur ou d'artiste (Figure 3). Un questionnaire analogue doit être soumis à des étudiants de l'Ecole Supérieure d'Arts de Tourcoing, afin de croiser les perceptions des étudiants selon leur discipline d'origine. Nous pouvons noter l'importance de la valeur du travail de groupe associée à la figure de l'enseignant-chercheur.

Figure 3. Perception des valeurs véhiculées par les enseignants-chercheurs (rouge) et les artistes (bleu).

3. Perception des valeurs portées par l'université, enquête auprès d'étudiants chinois de l'Université du Pétrole de Qingdao

Au cours des années 2020 et 2021, l'Université du Pétrole de Qingdao a souhaité une intervention dans le cadre de leur semaine internationale. Un enseignement a été dispensé, intitulé « Ethical issues in university contexts : from scientific perspectives to anchoring into society. » La session de 2020 s'est adressée à des étudiants de première et deuxième année (100 étudiants) tandis que la session de 2021 a été organisée pour des étudiants de niveau master (39 étudiants). A la fin de ces cours, il a été demandé aux étudiants de rédiger un essai

qui incluait une réflexion sur les valeurs essentielles qu'ils associent à l'université (5 valeurs devaient être choisies).

Les valeurs les plus citées par la cohorte de 2020 sont respectivement le « travailler ensemble » (28%), la responsabilité (28%), « l'être soi et confiant » (24%), la santé (associée à la joie, 24%), et la justice (20 %). Le patriotisme est une valeur exprimée comme essentielle à l'université pour 16% des étudiants.

Les 39 étudiants de la cohorte de 2021, organisés en 8 groupes, ont considéré des valeurs sensiblement différentes. 50 % des groupes perçoivent essentielles à l'université les valeurs de l'inclusion (tolérance et soins aux autres) et de l'intégrité (honnêteté). Viennent ensuite la créativité et l'innovation (37,5%), l'esprit critique (37,5%), l'ouverture (37,5%). La coopération en tant que telle n'est mentionnée que par un groupe. Les différences observées entre les réponses des cohortes de 2020 et de 2021 peuvent être attribuées à des facteurs variables comme les disciplines, ou le niveau d'étude (première année de licence versus master). Il est étonnant que dans les textes des étudiants, le mot « ensemble » ne soit que très peu observé (3 occurrences au total dans l'ensemble des textes). Néanmoins, il apparait dans que si les étudiants utilisent peu l'usage des termes collaboration ou coopération, les valeurs qui sont exprimées sont relatives à ce qui peut être considéré comme des conditions préalables à un agir ensemble : « we foster the values of openness through different ways of working together. »

De manière intéressante, dans les évaluations réalisées à la fin de la session 2021, les étudiants notent que l'interactivité et les travaux de groupe constituent un point fort de l'enseignement (13/22) : « The group discussion can not only understand the brain storm, exchange ideas, collision sparks, but also greatly strengthen the friendship and communication between students. » Il est intéressant de constater que l'agir ensemble est perçu comme une force de l'enseignement, mais n'apparait pas en soi comme une valeur essentielle à l'université pour ces étudiants. L'interactivité est pourtant reconnue comme un fort levier d'apprentissage.

Plusieurs étudiants ont souligné la posture de l'enseignant (accessibilité, bienveillance), et ouvrent la question de savoir si une posture ou des attitudes, reconnues en tant que valeurs, peuvent promouvoir la valeur du travail de groupe et de l'interactivité. Le biais de complaisance ne peut pas être écarté, dans la mesure où l'évaluation n'a pas été organisée grâce à l'aide d'un.e conseiller.ère pédagogique ou d'un service adapté.

4. Discussion et conclusion

Ces observations nous confortent dans l'idée que la posture d'un enseignant dans l'enseignement supérieur n'est pas neutre : nous incarnons des valeurs. Dans ce rapport aux autres que sont les étudiants, la mise en tension d'une posture d'enseignant peut être un catalyseur volontaire de transmission de valeurs. Durant l'enseignement dispensé à l'université de Qingdao, plusieurs valeurs ont été endossées implicitement mais consciemment : (1) le respect (bonnes pratiques de travail en communauté, refus de la discrimination, tolérance, rythmes et capacités différentes) - le respect se traduit dans une prise de conscience et de reconnaissance de l'altérité, qui est en définitive, respect de l'autre, et la prise en compte de l'hétérogénéité des étudiants dans la salle ; (2) l'écoute (prise en compte des difficultés et des situations de décrochage éventuelles, les points de cours délicat, adapter le comportement (i.e. barrière de la langue, savoir se mettre en retrait lorsqu'un échange constructif entre pairs s'élabore) permet que l'étudiant puisse exprimer lorsqu'il ne comprend pas, lorsqu'il a besoin d'un éclaircissement ou d'une aide, (3) l'équité (absence de différence de traitements entre étudiants, le respect et l'écoute doivent valoir pour tout étudiant qui le sollicite. Ces valeurs nourrissent un espace d'agir ensemble où peuvent se combiner respect, écoute, et équité.

Nos observations nous amènent à poser la question de savoir si l'enseignant peut promouvoir des valeurs de l'agir ensemble sans pour autant être perçue comme porteur de ladite valeur. Les questionnaires et les résultats des évaluations ne permettent pas d'établir une causalité entre des valeurs perçues chez les enseignants et les valeurs appropriées par les étudiants. Il est cependant tentant d'émettre l'hypothèse que la bienveillance, la tolérance, l'écoute, et/ou le soutien soient des valeurs propices à générer un agir ensemble, qui puisse être perçu comme un critère, une référence, un idéal qui permet d'apprécier et d'évaluer notamment des actes et des situations , c'est à dire, une valeur (Prairat, 2009).
Les questionnaires de type enquête et les évaluations montrent leurs limites, mais permettent de fixer un cadre pour entreprendre ultérieurement et construire des entretiens individuels qui exploreront la perception des postures de l'enseignant, les valeurs associées, et leur impact dans les stratégies d'apprentissage impliquant le développement d'un agir ensemble.

Références bibliographiques

Bertola L., 1993, « Immagini della scienza. Bellendoza » cahiers de l'éducation

Bertola L. & Giordan A., « Clarifier les valeurs implicites dans les savoirs en biologie", 2008, De Boeck

Kluckhohn, C. et al., « Values and Value Orientations in the Theory of Action. » In Talcott Parsons and Edwards A. Shils (Eds.), « Toward A General Theory of Action » , Cambridge: Harvard University Press, 1951.

Lecointre G. (2018) Savoirs, opinions, croyances, une réponse laïque et didactique aux contestations de la science en classe, Editions Belin.

Prairat E. (2009) De la déontologie enseignante. Quadrige / PUF.

Rokeach, M., Belief, « Attitude and Values », San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

Titre (20 mots)

Construire un environnement d'enseignement-apprentissage dans une approche franco-canadienne en sciences infirmières en contexte international : un savoir-agir complexe et pluriel

Myriam Gauthier (Prénom Nom)

Faculté des sciences infirmières, Université Laval, Québec, Canada myriam.gauthier@fsi.ulaval.ca (institution, ville, pays, courriel)

Johanne Gagnon

Faculté des sciences infirmières, Université Laval, Québec, Canada johanne.gagnon@fsi.ulaval.ca

Amélie Blanchet Garneau

Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, Montréal, Canada

Amelie.blanchet.garneau@umontreal.ca

Résumé (498 mots)

Depuis la réforme européenne d'éducation supérieure Licence-Master-Doctorat (LMD), diverses alliances et partenariats internationaux francophones créent des opportunités de mobilité, d'employabilité et de collaboration internationale en santé. Pour réduire les inégalités et les disparités d'accès à la formation infirmière, des institutions en Afrique et au Moyen-Orient ont implanté ou consolidé des programmes universitaires sous la structure LMD, en partenariat avec des universités franco-canadiennes qui détiennent déjà cette structure (SIDIIEF, 2019). Ce leadership a donné lieu à des partages de savoirs infirmiers en contextes interculturel et international francophones pour le renforcement des compétences professionnelles des formatrices en sciences infirmières (OIF, 2019). L'accroissement de cette mobilité internationale force à réfléchir à des contenus et des contextes de formation en sciences infirmières qui répondent aux différentes réalités historiques et sociopolitiques au regard de la santé, des soins et du système de santé des pays francophones. **But et Méthode.** Une étude de cas multiples avec méthode mixte à devis convergent (Creswell & Plano Clark, 2018) a permis de mieux comprendre comment se manifeste la compétence culturelle d'infirmières formatrices franco-canadiennes lors d'expériences de partage de savoirs aux

études supérieures en sciences infirmières et ce, en contexte international francophone. La compétence culturelle manifestée dans quatre programmes en Afrique et au Moyen-Orient ont formé l'échantillon des cas (N=4). À travers ces cas, des entrevues individuelles semi-structurées auprès d'infirmières formatrices (n=18), un recueil de textes (n=53) et, des notes de terrain (n=36) ont été analysées qualitativement (Miles, Huberman et Saldana, 2014). Puis, les analyses statistiques descriptives des questionnaires post-formation auprès d'apprenantes (n=34) ont été comparées aux analyses qualitatives, pour ensuite dégager une synthèse de type explicatif narratif des résultats. **Résultats.** De manière holistique, l'intégration des résultats mixtes et inter-cas dévoilent que la formatrice mobilise et combine un ensemble de ressources. La formatrice s'engage et est reconnue dans un mandat universitaire infirmier. En incarnant et démontrant un engagement universitaire fort, la formatrice résout une pluralité de réalités par une conception franco-canadienne des savoirs infirmiers. Malgré la pluralité de réalités, elle maintient sa vision construite de ce doit être la formation et la pratique infirmières dans le contexte de rehaussement de programmes de formation infirmière universitaire. Elle établit un espace professionnel pédagogique avec les apprenantes où les enseignements et les apprentissages sont réciproques et simultanés. Toutefois, cet environnement semble incomplet pour assurer une reconnaissance et un respect de l'identité culturelle unique des apprenantes dans leur contexte particulier. Le savoir-agir de la formatrice se manifeste dans un rayon d'actions complexes en contexte international, soit dans quatre niveaux de situations professionnelles et récurrents : 1) identitaire professionnel, 2) disciplinaire, 3) organisationnel et 4) international. **Conclusion.** Cette étude fait ressortir trois enjeux de la compétence culturelle manifestée en formation infirmière : 1) le rôle sociopolitique, 2) le risque inconscient d'imposer une approche spécifique et 3) l'importance de créer un environnement culturellement sécurisant. Un caractère émancipatoire nouveau à la compétence culturelle ferait appel à une plus grande autocritique sur les idéologies et les enjeux de pouvoir en formation infirmière en contexte international francophone.

Mots-clés

Compétence culturelle, contextes pluriels, iniquités de formation, formation infirmière (maximum 5)

Abstract (465 words)

Since the European reform of higher university education License-Master-Doctorate (LMD), various international Francophone alliances and partnerships create opportunities for mobility, employability and international collaboration in health. To reduce inequalities and disparities in access to nursing education, institutions in Africa and the Middle East have implemented or consolidated university programs under the LMD structure, in partnership with Franco-Canadian universities that already hold this structure (SIDIIEF, 2019). This leadership gave rise to nursing higher university education in intercultural and international Francophone contexts to strengthen the professional skills of nursing educators (OIF, 2019). The increase in this international mobility forces reflection on nursing education content and contexts that respond to the different historical and sociopolitical realities with regard to health, care, and the health care system in French-speaking countries. **Purpose and Method.** A multiple-case

study with a mixed-method convergent design (Creswell & Plano Clark, 2018) provided insight into how cultural competence is manifested by French-Canadian nurse educators in knowledge-sharing experiences in graduate nursing education in an international French-speaking context. The cultural competence demonstrated in four nursing education programs in Africa and the Middle East formed the sample of cases (N=4). Across these cases, semi-structured individual interviews with nurse educators (n=18), a text collection (n=53) and then, field notes (n=36) were qualitatively analyzed (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Descriptive statistical analyses of post-training questionnaires with learners (n=34) were compared to the qualitative analyses, to merge a narrative explanatory synthesis of the results for the entire study. **Results.** In a holistic manner, the integration of the mixed and inter-case results reveals that the practitioner mobilizes and combines a set of resources. The practitioner is engaged and recognized in an academic nursing mandate. By embodying and demonstrating a strong academic commitment, the nursing educator resolves a plurality of realities through a Franco-Canadian conception of nursing knowledge. Despite the plurality of realities, she maintains her constructed vision of what nursing education and practice should be in the context of enhancing university nursing education programs. The educator establishes a professional pedagogical relationship where teaching and learning are reciprocal and simultaneous between educators and learners. However, this environment appears to be incomplete in terms of ensuring recognition and respect for the unique cultural identity of learners in their particular context. The practitioner's competence manifests itself in a range of complex actions in an international context, that is, in four levels of professional situations: 1) professional identity, 2) disciplinary, 3) organizational and 4) international. **Conclusion.** This study highlights three issues related to cultural competence in nursing education: 1) the socio-political role, 2) the unconscious risk of imposing a specific approach, and 3) the importance of creating a culturally safe environment. A new emancipatory character to cultural competence would call for greater self-criticism of ideologies and power issues in nursing education in an international Francophone context.

Keywords

Cultural competence, plural contexts, education inequities, nursing education (maximum 5)

Texte (1995 mots)

1. Structure de formation universitaire d'éducation supérieure

En 1999, 29 pays ont signé un accord en faveur d'une réforme européenne d'éducation supérieure. Dans le cadre de cette réforme universitaire Licence-Master-Doctorat (LMD), diverses alliances et partenariats créent des opportunités de mobilité, d'employabilité et de collaboration internationale tant chez les acteurs étudiants, praticiens, que formateurs en santé. Cette structure d'éducation LMD est l'une des solutions pour standardiser les programmes de formation dans un cadre commun, sans uniformiser, normer ou prescrire la formation professionnelle.

1.1 Inégalités et disparités de la formation infirmière dans la Francophonie

Malgré la réforme d'éducation, des inégalités et des disparités persistent quant à l'accès à la formation disciplinaire et scientifique infirmière dans la Francophonie. Certaines institutions francophones qui n'offraient pas une éducation supérieure ont implanté ou consolidé des programmes universitaires dans une structure LMD en sciences infirmières. Elles l'ont fait en partenariat avec des universités franco-canadiennes qui détiennent déjà cette structure, en renforçant d'abord les compétences professionnelles des acteurs formateurs en sciences infirmières (OIF, 2019) et ce, afin de réduire les disparités entre les pays et améliorer l'équité d'accès à une formation disciplinaire et scientifique infirmière dans la Francophonie (SIDIIEF, 2019).

1.2 Formation en sciences infirmières en contexte international francophone

Le leadership d'institutions francophones donne lieu à des partages de savoirs infirmiers entre personnes enseignantes franco-canadiennes et apprenantes de l'Afrique et du Moyen-Orient. Or, la formation infirmière se transforme au rythme des réalités de la pratique, de la recherche, de la gestion et du politique infirmier, influencées par les systèmes historiques, socioéconomiques et politiques des pays francophones D'ailleurs, les réalités, dont la règlementation et l'étendue du champ de pratique infirmier, varient profondément dans la Francophonie.

1.3 Compétence culturelle des formatrices en milieu pluriel

En contexte infirmier, historique et sociopolitique variable et pluriel, il est souhaitable qu'une personne enseignante partage des savoirs en reconnaissant et respectant l'identité culturelle unique des personnes et, en prenant soin d'agir en fonction de leurs réalités dans leurs contextes particuliers.

1.4 But de l'étude novatrice

Dans le souci d'un *« agir ensemble »* au service de l'éducation supérieure, il était alors pertinent et novateur de comprendre la manifestation de la compétence culturelle d'infirmières

formatrices franco-canadiennes lors d'expériences de partage de savoirs infirmiers en contexte international francophone.

2. Compétence culturelle en contexte de partage de savoirs

Avant de définir la compétence culturelle, il était donc nécessaire de définir les concepts de compétence et de culture en les contextualisant au partage de savoirs dans la formation.

2.1 Conceptions de la compétence et de la culture

Premièrement, c'est la définition constructiviste d'une compétence de Tardif (2006) qui a été retenue dans l'étude. Une compétence correspond à un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p.22). Deuxièmement, la culture est conçue comme un ensemble d'interactions complexes qui évolue selon des contextes démographiques, économiques, historiques, sociaux et politiques et de ce fait, un processus relationnel dynamique (Doane & Varcoe, 2021). Dans un contexte de formation, cela signifie que la personne enseignante pose davantage un regard conscient sur les interactions dynamiques entre elle et les apprenants, mais aussi entre elle, les apprenants et l'environnement qui les entourent.

2.2 Approches à la compétence culturelle

En sciences infirmières, le concept de compétence culturelle s'applique à travers toute une gamme d'approches à la culture (Figure 1). Certaines approches à la culture dans les soins infirmiers sont celles qui préconisent le multiculturalisme et la sensibilité culturelle qui découle d'une compréhension cognitive, individualiste et stable de la culture. Dans une approche multiculturelle, l'infirmière compare et négocie les différences entre les groupes comme une inadéquation entre la norme souvent eurocentrique blanche et les personnes culturellement minoritaires. Des études ont démontré que le multiculturalisme ne permet pas de contrer le racisme et la discrimination en pratique. Comprise dans une approche multiculturelle, la compétence culturelle ne permettrait alors pas de contrer les iniquités de santé, d'accès aux soins, ni d'accès à la formation infirmière.

Figure 1. Approches à la compétence culturelle



Par contre, dans une approche de sécurisation culturelle (Doane & Varcoe, 2021) basée sur une compréhension relationnelle, processuelle et critique de la culture, l'infirmière agit en reconnaissant, respectant et prenant soin de l'identité culturelle unique des personnes dans leur contexte particulier. Cette approche semble favoriser l'équité en santé. Dans la littérature infirmière, cinq composantes découlent d'analyses du concept de compétence culturelle. L'infirmière compétente culturellement manifesterait :

- une conscience des personnes et de l'environnement;
- des connaissances à la compréhension de vérités multiples;
- une sensibilité par le respect et la valorisation de la diversité;
- une adaptation équitable et éthique aux pratiques et valeurs;
- des rencontres directes et engagées.

2.3 Contexte international de formation infirmière universitaire

Au niveau empirique, très peu d'écrits ont exploré ou décrit des expériences professionnelles d'infirmières formatrices outremer. Seulement trois études anglophones s'intéressant aux infirmières formatrices en contexte de partage de savoirs infirmiers à l'étranger ont été répertoriées (Gower et al., 2016 ; Salman, 2019 ; Skaria et al., 2019). Les auteurs de ces études reconnaissent le risque de colonisation des systèmes d'éducation lorsqu'ils qui ne sont pas guidés par des dimensions particulières cohérentes avec le milieu hôte. Des études dans d'autres disciplines permettent de conclure aussi que la préparation et l'utilisation d'une variété de savoirs favorisent la résolution de problèmes complexes dans la formation en contexte étranger. Un cadre de référence intégrant et combinant les dimensions constructiviste, environnementale et relationnelle de la compétence culturelle permettrait d'éclairer le phénomène d'intérêt. Ainsi, 1) la définition constructiviste d'une compétence de Tardif (2006); 2) le modèle en sciences infirmières du processus de la compétence culturelle dans le mentorat de Campinha-Bacote (2010); et 3) la conception relationnelle, processuelle et critique de la culture (Doane & Varcoe, 2021) ont permis d'étudier le phénomène.

3. Dimension méthodologique de l'étude

Inscrit dans une approche pragmatique de recherche, un devis d'étude de cas multiples avec méthode mixte à devis convergent explicatif était pertinent compte tenu des collaborations

déjà établies entre des institutions. Le contexte de rehaussement universitaire de programmes francophones de formation infirmière chapeautait les cas. L'échantillon des cas référait à quatre manifestations de la compétence culturelle de formatrices à l'intérieur de contextes particuliers de programmes d'éducation infirmière 1) de l'Afrique centrale, 2) du Moyen-Orient, 3) de l'Afrique du Nord et 4) de l'Afrique de l'Ouest.

Deux groupes d'acteurs ont participé à l'étude : des formatrices et des apprenantes. Six méthodes de collecte des données ont servi à construire la méthode mixte. Le volet qualitatif (QUAL) comprenait : 1) une entrevue semi-dirigée auprès de formatrices, 2) une technique d'incident critique à l'intérieur de l'entrevue, 3) un questionnaire sociodémographique s'adressant aux formatrices, 4) un recueil de textes et, 5) des notes de terrain. Pour le volet quantitatif (QUAN), un questionnaire post-formation auto-rapporté par les apprenantes comprenant un instrument de mesure testé et validé et des caractéristiques sociodémographiques a été utilisé. Les données QUAL et QUAN ont été comparées, d'une part pour expliquer les convergences et, d'autre part, pour réconcilier les divergences des données. Les données ont été analysées en trois phases soit aux niveaux 1) intra-cas, 2) inter-cas et 3) d'une synthèse holistique de type narratif interprétatif.

4. Construction d'un environnement d'enseignement-apprentissage dans une approche franco-canadienne

Les résultats de cette étude sont inédits sur différents plans, notamment sur les potentialités de maintenir des disparités et des iniquités d'accès à une formation disciplinaire et scientifique infirmière dans la Francophonie.

4.1 Portrait des données collectées

En tout, 141 sources de données ont été collectées, annotées et analysées (Tableau 1). Le tier des formatrices participantes détient un doctorat spécifiquement en sciences infirmières. Plus du 2/3 de celles-ci avait cumulé une ou deux expériences dans le même cas.

Tableau 1. Portrait de la collecte de données QUAL et QUAN de l'étude de cas multiples

Cas	Formatrices participantes	Apprenantes répondantes	Textes	Notes de terrain	Total
Cas 1	6	6	18	12	42
Cas 2	4	9	1	8	22
Cas 3	6	8	13	12	39
Cas 4	2	11	21	4	38
Total	**18**	**34**	**53**	**36**	**141**

4.2 Ressources mobilisées et situations rencontrées contribuant à la construction de l'environnement

De la première phase d'analyse, il se dégage entre autres que les formatrices peinent à expliquer comment leur structure de formation basée sur la science peut perdurer dans un milieu étranger où les croyances animistes et religieuses dans la formation et les soins sont omniprésentes. De plus, les formatrices démontrent une connaissance limitée des contextes pratique et professionnel des apprenantes et comparent ces contextes entre nations.

De la deuxième phase d'analyse qualitative, il s'est dégagé 22 ressources mobilisées et combinées par les formatrices regroupées dans quatre paramètres. Ces paramètres s'expriment dans quatre situations particulières et singulières qui délimitent le rayon d'action de la compétence culturelle en formation infirmière. Elles réfèrent à :

1) l'expression de l'identité professionnelle infirmière ;
2) la confrontation d'une pluralité de savoirs ;
3) la négociation des conditions structurelles ;
4) l'interprétation d'enjeux historiques et socio-politiques.

Ainsi, la formatrice franco-canadienne dans un contexte outremer valorise les savoirs scientifiques compte tenu de son mandat universitaire infirmier, généralement au détriment d'autres savoirs infirmiers complémentaires et interdépendants. Aussi, il existe une tentation forte de dichotomiser les savoirs quand vient le temps de les partager aux apprenantes.

De manière générale, les résultats quantitatifs de l'étude semblent indiquer que plus les répondantes perçoivent une conscience culturelle chez les formatrices, plus elles sont satisfaites de l'expérience de partage de savoirs (Tableau 2). Et, moins les apprenantes perçoivent des connaissances culturelles chez les formatrices, moins elles sont satisfaites de l'expérience de partage de savoirs.

Tableau 2. Corrélations entre les dimensions et le niveau de satisfaction de l'expérience de partage de savoirs des apprenantes (n=34)

Dimensions	Satisfaction[a]
Score Total Construits	0,78*
Désir culturel	0,77*
Conscience culturelle	0,80*
Connaissances culturelles	0,50**
Habiletés culturelles	0,73*
Rencontres culturelles	0,75*

Une troisième phase d'analyse a permis de créer une méta-matrice expliquant qualitativement comment les ressources internes et externes sont mobilisées et combinées à l'intérieur d'une famille de situations. De cette matrice, une représentation schématique de la famille de situations manifestée dans l'étude est présentée (Figure 2).

Figure 2. Représentation schématique de la famille de situations Construire un environnement d'enseignement-apprentissage dans une approche franco-canadienne de formation universitaire en sciences infirmières en contexte international francophone



La compétence culturelle manifestée dans l'étude est illustrée de manière explicative interprétative par un avion en déplacement gravitant autour de la Terre. Elle s'intitule : Construire un environnement d'enseignement-apprentissage dans une approche franco-canadienne de formation universitaire en sciences infirmières en contexte international francophone. La formatrice mobilise et combine un ensemble de ressources. Elle 1) s'engage et est reconnue dans un mandat universitaire infirmier, 2) résout une pluralité de réalités par une conception franco-canadienne et 3) établit un environnement d'apprentissages simultanés et ce, à travers quatre situations professionnelles différentes. De façon imagée, la formatrice pilote l'avion entre le Canada et les quatre pays différents de l'Afrique et du Moyen-Orient. Et, les apprenantes internationales, comme passagères, n'ont d'autre choix que de se laisser transporter au gré de la direction que la formatrice attribue au partage de savoirs.

Trois enjeux liés à la compétence culturelle manifestée en formation infirmière à l'international sont soulevés. Le premier enjeu est le rôle sociopolitique de la personne formatrice en formation infirmière. La formatrice reconnaît les inégalités d'accès à la formation infirmière, mais ne démontre pas systématiquement un raisonnement critique de ces inégalités. Le deuxième enjeu est le risque inconscient d'imposer une approche spécifique de la formation infirmière sans considérer les contextes infirmier, historique et socio-politique particuliers des pays francophones. En effet, la formatrice est peu consciente de la relation de

pouvoir potentiel qu'elle peut exercer par sa conception scientifique dominante des savoirs infirmiers. Puis, le troisième enjeu est l'importance de la création d'un environnement de formation infirmière culturellement inclusif et sécurisant. La formatrice est empathique et prudente dans ses relations avec les apprenantes, mais ne démontre pas qu'elle agit de manière égalitaire avec elles en reconnaissant et verbalisant qu'elle est façonnée par des privilèges liés à la nation et à la formation déjà dans une structure LMD.

5. Recommandations

À l'issue de l'étude, l'exposition d'apprenantes à leurs propres enjeux historiques et socio-politiques pourrait être favorisée afin d'éviter les traumatismes liés à la comparaison des formations dans la Francophonie. Puis, l'intégration de perspectives critique, postcoloniale, et post structurelle en formation infirmière en contextes pluriels et francophones pourrait être envisagées pour contrer les disparités et iniquités.

Références bibliographiques

Aux normes APA 7e édition : https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa

Blanchet Garneau, A., Browne, A. J., & Varcoe, C. (2018). Drawing on antiracist approaches toward a critical antidiscriminatory pedagogy for nursing. *Nursing Inquiry*, *25*(1), 1-1. https://doi.org/10.1111/nin.12211

Campinha-Bacote, J. (2010). A culturally conscious model of mentoring. *Nurse Educator*, *35*(3), 130-135. https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e3181d950bf

Doane, G. H., & Varcoe, C. (2021). *How to nurse Relational inquiry in action* (Second edition). Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.

Gauthier, M. (sous presse). Manifestation de la compétence culturelle d'infirmières formatrices franco-canadiennes lors d'expériences de partage de savoirs infirmiers en contexte international : Une étude de cas multiples avec méthode mixte [Thèse, Université Laval]. Québec.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

Coopér'Action

Valérie Camel[1], Geneviève David[2], Sarah Lemarchand[3], Saïda Mraihi[4]

[1] Université Paris-Saclay, INRAe, AgroParisTech, UMR SayFood, Massy, France, valerie.camel@agroparistech.fr

[2] Université Paris-Saclay, INRAe, AgroParisTech, UMR SADAPT, Thiverval-Grignon, France, genevieve.david@agroparistech.fr

[3] Télécom Paris, Palaiseau, France, sarah.lemarchand@telecom-paris.fr

[4] Arts et Métiers, Paris, France, saida.mraihi@ensam.eu

Résumé

Dans cet atelier les participant·e·s expérimenteront la coopération par diverses activités ludiques et de cohésion d'équipe. Ces activités sont basées sur les jeux-cadres de Thiagi, très simples de mise en œuvre et facilement adaptables à tout contexte pédagogique ; les participant·e·s pourront ainsi remobiliser ces activités par la suite, en les adaptant à leur contexte professionnel (enseignement en formation initiale ou continue). Ces activités font appel à des méthodes de pédagogie active, à la coopération ou les échanges interpersonnels, ainsi qu'à la réflexivité. Elles seront axées sur des problématiques en phase avec la thématique de l'« agir ensemble » du colloque. Cet atelier contribuera donc au développement professionnel des participant·e·s, un axe au cœur de la thématique du congrès.

Abstract

In this workshop, participants will experience cooperation through various playful and team-building activities. These activities are based on Thiagi's framework games, which are very simple to implement and can be easily adapted to any teaching context; participants will be able to use these activities again later, by adapting them to their professional context (initial or continuing education). These activities call for active pedagogical methods, cooperation or interpersonal exchanges, as well as reflexivity. They will focus on issues that are in line with the conference theme of "acting together". This workshop will therefore contribute to the professional development of the participants, an axis at the heart of the conference theme.

Mots-clés

Acteurs concernés : enseignant, Acteurs concernés : accompagnateurs pédagogiques, Compétences sollicitées par l'AE, coopération, jeu

1. Contexte

La pédagogie active est devenue une modalité de formation à laquelle enseignants et accompagnateurs sont de plus en plus attentifs dans l'écosystème de l'enseignement supérieur. Il est admis que, sous réserve d'une mise en place adaptée à l'intention pédagogique et au public d'apprenant·e·s, ce type de pédagogie favorise tant l'engagement des élèves que la rétention en profondeur des apprentissages (Hake,1998). Dans les pédagogies actives l'apprenant·e est acteur·e de son apprentissage, il·elle est placé·e dans une démarche de construction de ses connaissances en interaction avec d'autres apprenant·e·s. La confrontation de ses représentations aux autres favorise l'émergence d'un conflit socio-cognitif, qui peut le·a conduire à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouvelles connaissances.

Plusieurs modalités peuvent être proposées en présentiel, en distanciel ou en mode hybride. Les activités basées sur le travail coopératif ont le vent en poupe ces dernières années, en partie car elles offrent un cadre propice à l'apprentissage de capacités transversales et de savoir-être (*soft skills*) désormais très recherchées dans le monde professionnel (Berthaud, 2021). De même l'introduction du jeu comme technique d'animation pédagogique est de plus en plus répandue car *« le caractère social du jeu crée une atmosphère conviviale. L'absence d'enjeu et de conséquences permet de réfléchir sur soi-même et d'entrer en relation avec les autres différemment* » (Lecocq et Zandecki, 2014, p. 70).

Nous proposons dans cet atelier de faire vivre une modalité de jeu non technologique (les jeux-cadres) qui favorise la coopération de sorte à faire réfléchir et progresser les participant·e·s sur l'« agir ensemble ».

2. Ancrage théorique de l'atelier

Le concept de « jeu-cadre » a été développé par Sivasailam Thiagarajan (alias Thiagi). Il s'agit d'une structure de jeu (quelques règles simples) pouvant être facilement implémentée d'instructions de manière à être mobilisable pour diverses intentions pédagogiques : apprentissage, réflexion, recherche d'idées, etc. (Hourst et Thiagarajan, 2011). La particularité des jeux-cadres réside dans leur grande simplicité (favorisant leur compréhension et appropriation, tant par les apprenant·e·s que les enseignant·e·s) et leur très faible coût. En

effet ces jeux non technologiques mobilisent généralement du matériel facilement accessible et peu onéreux (papier, enveloppe, feutres, crayons, etc.).

Les co-auteures ont suivi une formation de trois jours sur ces jeux (délivrée par leur créateur S. Thiagarajan ainsi que B. Hourst qui contribue à diffuser ces jeux dans le monde francophone), leur permettant ainsi de comprendre leur logique et surtout de les expérimenter. Dès lors, elles ont pu mettre en pratique en tant que formatrices certains de ces jeux, et ce dans différents contextes pédagogiques (formation initiale avec des étudiant·e·s, formation continue avec des enseignant·e·s). Les premières données factuelles obtenues dans ces différents contextes attestent de l'intérêt de ces jeux-cadres pour favoriser les apprentissages, et les retours des participant·e·s (questionnaires anonymes remplis en fin de séance) confirment leur intérêt pour ces jeux-cadres, simples et ludiques à mettre en œuvre dans un cadre pédagogique.

Ceci est convergent avec des travaux exploratoires de recherche-action sur l'utilisation des jeux-cadres en enseignement supérieur (Lecocq et Zandecki, 2014). Un jeu-cadre « Petits papiers » a été créé et mis en œuvre dans deux contextes très différents pour attester de son adaptabilité : lors de journées de formation (dans le contexte du Certificat Interuniversitaire en Management de la Qualité dans les Etablissements de Soins) sur le thème de l'accréditation des établissements hospitaliers, et lors d'un atelier pédagogique dans le cadre du 82ème congrès de l'ACFAS sur le thème du jeu en pédagogie universitaire. Dans les deux cas, le jeu-cadre a permis aux participant·e·s d'explorer dans une atmosphère conviviale des concepts liés à leur pratique professionnelle.

3. Présentation de l'atelier

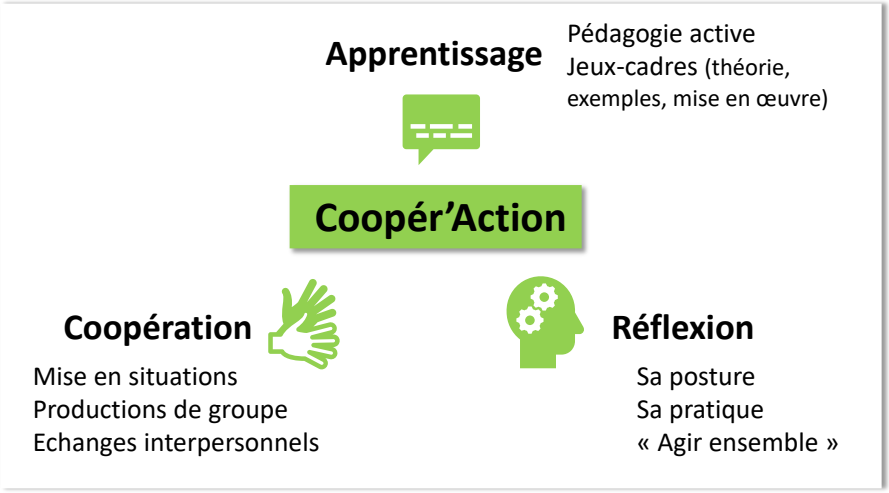
Cet atelier s'adresse à toute personne de l'enseignement supérieur. Basé sur une pédagogie active, il met en œuvre diverses activités ludiques et attractives, empruntées aux jeux-cadres, pour engager les participant·e·s dans des mises en situation courtes de coopération et/ou d'échanges interpersonnels.

3.1. Intentions pédagogiques

Plusieurs types d'objectifs sont visés comme indiqué dans la **figure 1** : des objectifs d'apprentissage (relatifs à la pédagogie active et au cas particulier des jeux-cadres : aspects théoriques, mises en pratique, bénéfices pour les apprenant·e·s et les enseignant·e·s, points de vigilance), des objectifs de coopération (grâce à la mise en activité dans des situations

concrètes avec des productions à réaliser en sous-groupes, ainsi que les échanges interpersonnels), et des objectifs de réflexion individuelle (sur sa posture en tant qu'apprenant·e durant les activités proposées, sur l'implémentation d'une de ces activités dans sa pratique professionnelle, et sur la thématique de l'« agir ensemble »).

Figure 1. Objectifs visés : apprentissage, coopération et réflexion



3.2. Organisation de l'atelier

3.2.1. Contenu

L'atelier mettra en œuvre diverses activités ludiques et attractives, pour engager les participant·e·s dans des mises en situation courtes de coopération. Les activités seront choisies selon les intentions pédagogiques, en privilégiant celles mobilisant un « agir ensemble ». A titre d'exemples : une activité de photolangage pourra faire ressortir des différences de représentations de la coopération ; le jeu de l'enveloppe permettra d'expérimenter la force du collectif dans la recherche de solutions pour répondre à une problématique donnée ; le jeu « Phrases surprises » donnera une occasion d'explorer concrètement la collaboration ; le jeu « Cherchons ensemble » permettra de réfléchir aux compétences à mobiliser pour une coopération efficiente. L'alternance sera choisie afin de varier les modalités entre activités individuelle, en binôme, en petit groupe ou plénière.

Des apports théoriques sur les jeux-cadres seront dispensés, et les activités seront centrées sur des problématiques axées sur l'« agir ensemble », thématique du colloque. Des temps de réflexion individuelle seront prévus durant la séance pour permettre aux participant·e·s d'analyser leur posture durant les activités proposées (et le cas échéant celles observées chez leurs pairs), ainsi que les leviers et freins à la coopération.

3.2.2. Animation

Afin d'être pleinement en phase avec le thème du colloque, l'atelier sera animé par les quatre co-auteures, illustrant ainsi concrètement un mode d'« agir ensemble ». Pour ce faire, il y aura une succession de temps d'animation en binôme. La composition des binômes changera au fil des séquences, afin d'assurer une variation des tempos et de conserver un dynamisme durant toute la séance. Ce fonctionnement permettra de disposer d'un binôme d'observatrices lors de chaque activité, afin de recueillir des données d'observation du déroulement de l'atelier et des réactions des participant·e·s.

3.2.3. Réalisation pratique

L'atelier est prévu en présentiel, avec un travail des participant·e·s en sous-groupes (4 à 6 personnes, de composition fluctuante selon les activités proposées durant la séance) ou en binômes pour certaines activités. Pour assurer des échanges fructueux et de qualité, le nombre de participant·e·s envisagé est entre 16 (4 groupes de 4) et 36 personnes (6 groupes de 6). Le matériel nécessaire (cartes de photolangage, cartes à jouer, etc.) sera apporté par les animatrices.

Une adaptation à distance sera possible en cas de contrainte sanitaire, *via* l'utilisation d'outils numériques gratuits (ex : Wooclap, Miro) ; dans ce cas un nombre plus important de participants sera possible (48 personnes, soit 8 groupes de 6), et différentes salles virtuelles seront aménagées pour la réalisation des activités en sous-groupes.

4. Résultats attendus

4.1. Pour les participant·e·s

Cet atelier permettra aux participant·e·s de vivre plusieurs activités ludiques ayant comme finalité la coopération ou les échanges interpersonnels. L'analyse réflexive et systématique des situations vécues en séance facilitera l'appropriation de ces activités, pour une implémentation future dans leur pratique professionnelle (qu'il s'agisse d'activités d'enseignement avec leurs étudiant·e·s, de formation à la pédagogie des enseignant·e·s, de formation continue au travail coopératif ou encore pour des temps d'animation lors de lancement, suivi et clôture de projet). Cet atelier contribuera donc au développement professionnel des participant·e·s, un axe au cœur de la thématique du congrès.

4.2. Pour les animatrices

Les données d'observation en séance permettront des ajustements éventuels ultérieurs pour adapter le contenu de l'atelier à un public différent. Un questionnaire d'évaluation de l'atelier (en ligne et anonyme, *via* Wooclap) permettra de recueillir les niveaux de satisfaction des participant·e·s ainsi que leur sentiment de compétences et de progression grâce à l'atelier sur les différents objectifs visés, offrant là encore des pistes pour améliorer ou faire évoluer cet atelier. Outre la consolidation de cet atelier, cette expérience de co-animation renforcera la capacité des animatrices à « agir ensemble », favorisant ainsi les synergies au sein du réseau Racine ParisTech dans lequel elles évoluent en tant que formatrices.

4.3. Pour la communauté pédagogique universitaire

L'analyse des données récoltées à l'issue de cet atelier devrait permettre de valoriser cette expérience pédagogique dans un journal ou lors d'un congrès, sous réserve d'un nombre suffisant de réponses au questionnaire. De plus, cette expérimentation pourra servir de point de départ à un travail de recherche-action, en prenant les jeux-cadres comme objet de recherche. En effet les premiers résultats dans ce domaine illustrent l'intérêt d'un tel travail (Lecocq et Zandecki, 2014).

Les échanges interpersonnels fructueux attendus durant cet atelier permettront aussi d'initier des collaborations futures entre participant·e·s et/ou avec les animatrices, favorisant de futures « actions ensemble » dans le champ de la pédagogie universitaire. Enfin, les vécus des participant·e·s constitueront un ancrage pour faciliter la transposition de certaines des activités de l'atelier dans d'autres contextes d'enseignement supérieur, favorisant ainsi l'essaimage des jeux-cadres dans les pratiques pédagogiques.

5. En résumé

L'atelier est proposé sur une base d'acquis solides (formation des animatrices aux jeux-cadres & expertise de coanimation d'ateliers de formation à la pédagogie des enseignant·e·s). Sa conception se nourrit du retour d'expérience d'un atelier similaire déjà testé auprès d'enseignant·e·s d'écoles du réseau Racine ParisTech. Les modalités de pédagogie active proposées sont novatrices et ludiques. Elles devraient permettre de favoriser l'« agir ensemble » des participant·e·s, en leur donnant des clés et des pistes de réflexion. Cet atelier leur offrira également une expérience authentique qui facilitera leur appropriation des

activités pédagogiques vécues en vue de leur transposition dans différents contextes d'enseignement supérieur.

L'« agir ensemble », thème central du colloque, sera ainsi questionné à la fois au travers d'une proposition faite aux participant·e·s d'expérimentation des mécanismes de jeu-cadre comme un mode d'« agir ensemble », mais aussi grâce à une prise de recul sur ce qu'elle questionne chez les participant·e·s par rapport à leurs pratiques existantes et futures (développement professionnel).

Références bibliographiques

Berthaud. J. (2021). Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur. *Céreq Bref*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 408, 4 p. <halshs-03284511>

Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand student survey of mechanics test data for introductory physics courses. American Journal of Physics, 66, 64-74.

Hourst, B. et Thiagarajan, S. (2011). *Modèles de jeux de formation : les jeux-cadres de Thiagi.* Editions Eyrolles.

Lecocq, D. et Zandecki, N. (2014). L'usage du jeu-cadre à l'université : Expériences exploratoires d'utilisation du jeu-cadre comme méthode pédagogique et comme outil de recherche dans un contexte universitaire. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ? L'innovation Pédagogique pour intéresser les étudiants, Innover par le jeu, vol 1*, 59-72.

De l’urgence à la crise : une recomposition agentive des pratiques d’enseignement et d’apprentissage

Didier Paquelin

Université Laval, Québec, Canada, didier.paquelin@fse.ulaval.ca

Résumé

Plus que jamais la compréhension des processus d’évolution des pratiques pédagogiques doit être révisée pour tenir compte de la situation de pandémie de COVID-19 qui inscrit l’incertitude dans le quotidien. Elle a joué, et joue encore, un rôle révélateur de la capacité des organisations et des acteurs à réagir face à cet inédit non-désiré.

La pandémie fut et demeure un événement qui a fortement perturbé le quotidien des acteurs de l’enseignement supérieur, plus souvent habitués à agir individuellement quand bien même les routines sont légitimées par le collectif et l’institution. Dans un tel contexte comment développer les capabilités individuelles et collectives, capabilités d’un « agir ensemble », nécessaires pour redessiner les pratiques pédagogiques en tenant compte des acquis de la période pandémique ? Trois dimensions sont retenues pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement : 1) la temporalité de l’agir, 2) la création de nouveaux repères communs, 3) l’identification des espaces de possible, reliant l’agentivité, individuelle, collective et institutionnelle.

Pour traiter du questionnement initial et des hypothèses formulées en lien avec les dimensions théoriques retenues, une analyse réflexive et distanciée d’expériences d’accompagnement d’enseignants a été réalisée selon le devis méthodologique de l’étude de cas ancrée dans une approche mixte, qualitative et quantitative. Le terrain de l’étude est composé de deux facultés d’une université québécoise (Sciences de l’éducation, Sciences de l’agriculture et de l’alimentation).

Les analyses rappellent l’incidence des pratiques antérieures, de la culture de collaboration préexistante et des degrés de maturités organisationnelle et technologique, et la nécessaire articulation entre agentivité individuelle et collective pour élaborer un répertoire partagé de pratiques résultant d’une négociation de sens. Une agentivité qui se développe dans une

dynamique d'appréhension vicariante des tensions entre contraintes et habilitations, qui articule des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Nous reviendrons sur les apprentissages opérés par les enseignants dans une dynamique de laboratoire de changement. Les résultats de cette étude tendent à montrer que l'agentivité individuelle ne peut se penser en dehors d'une agentivité collaborative et institutionnelle qui participent d'un processus de co-construction, afin que chacune et chacun puisse exercer son pouvoir d'agir, développer ses capabilités dans un espace de possibles aux limites identifiées qui redéfinit une forme de stabilité propice à l'engagement, et qui reconnait, soutient et légitime les actions entreprises.

Abstract

More than ever, the understanding of the processes of evolution of pedagogical practices must be revised to take into account the situation of the COVID-19 pandemic, which inscribes uncertainty into everyday life. It has played, and still plays, a revealing role in the capacity of organizations and actors to react to this unprecedented and unwanted situation.

The pandemic was and remains an event that has greatly disrupted the daily life of higher education actors, who are more often accustomed to acting individually, even if their routines are legitimized by the collective and the institution. In such a context, how can we develop individual and collective capacities, capacities to "act together", which are necessary for the redesign of educational practices, taking into account the achievements of the pandemic period? Three dimensions are retained to provide answers to this question: 1) the temporality of action, 2) the creation of new common references, 3) the identification of spaces of possibility, linking agency, individual, collective and institution.

In order to address the initial questioning and the hypotheses formulated in relation to the theoretical dimensions retained, a reflective and distanced analysis of teacher coaching experiences was carried out according to the methodological specifications of the case study anchored in a mixed qualitative and quantitative approach. The field of the study is composed of two faculties of a Quebec university (Education Sciences, Agriculture and Food Sciences).

The analyses recall the impact of previous practices, of the pre-existing culture of collaboration and of the degrees of organizational and technological maturity, and the necessary articulation between individual and collective agentivity to elaborate a shared repertoire of practices resulting from a negotiation of meaning. An agentivity that develops in a dynamic of vicarious apprehension of the tensions between constraints and empowerments, which articulates processes of instrumentation and instrumentalization. We will come back to

the learnings operated by the teachers in a dynamic of laboratory of change. The results of this study tend to show that individual agentivity cannot be thought of outside of a collaborative and institutional agentivity that participates in a process of co-construction, so that each person can exercise his or her power to act, develop his or her capabilities in a space of possibilities with identified limits that redefines a form of stability conducive to commitment, and that recognizes, supports and legitimizes the actions undertaken.

Mots-clés

Collaboration, co-construction, formation des enseignants, numérique, vicariance.

1. Introduction

L'évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur fait l'objet de nombreuses études et recherches conduites dans un contexte de stabilité organisationnelle. Plus que jamais la compréhension des processus de ces évolutions doit être révisée pour tenir compte de la situation d'incertitude inconnue. La pandémie a joué, et joue encore, un rôle révélateur de la capacité des organisations et des acteurs à réagir face à cet inédit non-désiré. Cette crise interpelle les membres de la communauté universitaire sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage au plan des valeurs, des compétences et des postures.

Le contexte pandémique donne l'occasion d'analyser des dynamiques d'engagement, de mobilisation et de l'exercice du pouvoir d'agir individuel et collectif d'une pluralité d'acteurs pour assurer ce qui a été rapidement nommé « continuité pédagogique ». Ainsi dans un contexte de dualité structurelle, fait de contraintes et d'habilitations, comment, entre crise et dépassement, retrouver une confiance dans sa propre capacité à être acteur d'un changement dont la désirabilité initiale était parfois inexistante ? Comment développer les capabilités individuelles et collectives, nécessaires pour redessiner les pratiques pédagogiques en tenant compte des acquis de la période pandémique ? L'objectif de cette communication est d'apporter un éclairage sur cet « agir ensemble » à partir d'une étude de cas conduite de mars 2020 à mai 2021 dans une université québécoise, en analysant comment les potentiels de situations, les espaces des possibles antérieurs et créés, les collectifs d'acteurs, ont contribué au développement des capabilités des enseignants.

2. Des communs aux possibles, vers une agentivité croisée

La pandémie fut et demeure un événement qui a fortement perturbé le quotidien des acteurs de l'enseignement supérieur, plus souvent habitués à agir individuellement quand bien

même les routines sont légitimées par le collectif et l'institution. Les situations d'urgence puis de crise ont mobilisé des modes d'« agir ensemble » que nous proposons d'analyser selon trois dimensions : 1) la temporalité de l'agir, 2) la création de nouveaux repères communs, 3) l'identification des espaces de possible, reliant l'agentivité, individuelle, collective et institutionnelle.

2.1. De l'urgence à la crise : se réapproprier une temporalité de l'agir

Pour comprendre les dynamiques qui sous-tendent l'évolution des pratiques en temps de pandémie nous proposons de différencier le temps de l'urgence du temps de la crise. Passé le temps de la sidération, parfois du déni, de la confusion, la crise agit comme un révélateur du fonctionnement des établissements, de leurs paradoxes et des dysfonctionnements dont les incidences sont minimes en temps ordinaire. Face à de telles situations, il convient de différencier le temps de l'urgence, le temps de la transition, le temps de la consolidation. Se donner du temps, quitter les « cultures d'urgence » (Aubert, 2003), individuellement et collectivement est plus qu'un défi : c'est une nécessité pour diminuer l'anxiété, éviter l'épuisement et se sentir moins à la dérive. Cette réinscription temporelle, bien que nécessaire, suppose que des repères communs soit re-définis pour tenir compte des possibles, des contraintes et des tensions.

2.2. Des repères communs

Face à une situation problématique pour laquelle les repères communs ne sont plus opérants en raison notamment de la dé-institutionnalisation du temps et de l'espace, il importe de redéfinir un cadre normatif commun qui, bien qu'il soit temporaire et parfois éphémère, permet de définir et de s'approprier collectivement des points d'ancrages à partir desquels il devient possible de se projeter (Engeström, & Miettinen, 1999). Cette projection est une action nécessaire pour être en capacité de s'imaginer dans une autre situation, et donc pour accepter de lâcher-prise par rapport à ce qui ne peut plus être. Cette perte de repères de l'action inscrits dans des unités de temps et d'espace familiers doit être compensée par une reconfiguration de forme qui ne prend plus appui sur les affordances habituelles dans lesquelles s'inscrit l'acte pédagogique. L'absence de la fonction contenante de l'espace physique académique qui organise les pratiques pédagogiques dans les amphithéâtres, les laboratoires suppose pour chaque catégorie d'acteurs de s'approprier de nouveaux repères spatio-temporels dans un contexte de concentration spatiale et temporelle. Nous posons

l'hypothèse que l'identification de repères communs et la projection dans un temps long contribue à l'engagement des enseignants dans l'évolution de leurs pratiques.

2.3. L'espace des possibles

En référence à Bourdieu nous évoquons l'importance de la perception d'« espaces des possibles » comme source de novation qui suppose pour l'enseignant de se déplacer d'un espace des contraintes à celui des possibles. Ce déplacement convoque la réunion de plusieurs conditions liées au devoir, au croire, au vouloir, au pouvoir (Linard, 2001). Quatre conditions qui peuvent être comprises comme quatre dimensions de l'agentivité c'est-à-dire, dans ce contexte le devoir d'agir pour assurer une continuité pédagogique, la capacité à se projeter dans une autre pratique (croire), la détermination (externe et ou interne) à se mouvoir d'un espace de pratiques à un autre (vouloir), le développement de sa capacité d'action individuelle mais également collective (pouvoir). La singularité de la situation induit des cycles courts de transformations de pratiques, conduisant à des choix qui s'inscrivent souvent davantage dans des schèmes existants (substitution/instrumentation) que dans des schèmes nouveaux, élaborés en réponse à un transformation créatrice de pratiques (création/instrumentalisation). Dans ce contexte pandémique l'enjeu était de quitter un régime de rationalité socio-professionnelle pour tendre vers une rationalité nouvelle construite en réponse à l'incertitude du moment : un processus de construction des actions selon « des prétentions à la validité intersubjectivement reconnues » (Habermas, 1987, p. 31). Le pouvoir d'agir individuel et collectif, en référence à Habermas, relève de ce que cet auteur nomme un agir régulé : « L'agir régulé par des normes est un système de rationalité dans lequel les membres d'un groupe social orientent leurs actions dans le sens de valeurs communes, se conforment ainsi à une norme sociale de comportement, et se réfèrent au monde objectif et au monde social » (Calori, 2003, p. 23). Nous posons l'hypothèse que la transformation des pratiques dans un contexte de contraintes et d'incertitude s'inscrit dans des processus de co-régulation légitimatrice des pratiques dans le cours d'action.

3. Présentation du terrain et méthodologie

Pour traiter du questionnement initial et des hypothèses formulées en lien avec les dimensions théoriques retenues, une analyse réflexive et distanciée d'expériences d'accompagnement d'enseignants a été réalisée selon le devis méthodologique de l'étude de cas (Yin, 2003) ancrée dans une approche mixte, qualitative et quantitative. Le terrain de l'étude est composé

de deux facultés d'une université québécoise (Sciences de l'éducation, Sciences de l'agriculture et de l'alimentation). Trois collectes de données ont été opérées :

1. Catégorisation des actions mises en place entre mars 2020 et mai 2021 au niveau institutionnel et facultaire en différenciant ce qui a été mis en place lors de la phase d'urgence et lors de la phase de transition. Ces actions mises ont été catégorisées selon différents critères (public ciblé, objectifs, modalités, formules, durée, fréquence, niveau de l'initiative);
2. Questionnaire administré à l'automne 2020 et à l'hiver 2021 auprès des enseignants de chacune des facultés incluses dans cette étude (94 répondants);
3. Entretiens semi-directifs auprès d'enseignants (8 entretiens).

4. Résultats

Cette analyse rétière s'il en était besoin encore l'incidence des degrés de maturité organisationnelle, pédagogique et technologique sur le soutien à l'engagement et au développement du pouvoir d'« agir ensemble » des différents acteurs. Qu'il s'agisse des infrastructures et des services numériques, de l'écosystème de soutien à l'enseignement ou bien encore de la pratique d'une démocratie collégiale, ce sont autant de points d'appui, de « prises » à partir desquelles l'urgence a été appréhendée et qui ont contribué à la transition. Sans nier les difficultés rencontrées, consécutives aux imbrications entre des espaces-temps sociaux antérieurement différenciés (famille, travail, loisir), le climat de bienveillance et de non-jugement mis en place dès les premiers jours a sans doute contribué à l'engagement des enseignants.

Si tout processus de transformation suppose l'exercice par l'enseignant de son agentivité individuelle, la dimension collective a été au cœur de nombreuses actions soutenant à la fois leur engagement et le développement de leur pouvoir d'agir. Dans une telle situation d'incertitude, l'enjeu, voire le défi est de soutenir et accompagner les enseignants et les étudiants dans leur engagement à trouver des solutions, à se mettre en mouvement pour acter collectivement de l'impossibilité de poursuivre selon les habitus antérieurs et de prendre appui sur sa propre acceptabilité et acceptation d'autres pratiques. Ce déséquilibre induit par la pandémie engendre une perception inhibitrice incapacitante qui suppose d'avoir des espaces-temps sociaux contenant, sécurisant et bienveillant au sein desquels les questionnements peuvent être exprimés, intersubjectivé au sein de collectifs pour permettre à chacune et chacun de retrouver des « prises » à partir desquels son pouvoir d'action va

s'exercer. Un cadre conteneur qui permet à la fois le lâcher-prise et la re-prise, cette acceptation distanciatrice nécessaire à redéfinir le futur de son action.

Cette étude illustre le processus de genèse situationnelle dont la pérennisation est questionnée par une possible diminution à terme de la contrainte pandémique, quand bien même de nombreux enseignants souhaitent conserver certaines pratiques jusque-là inédites et développées dans ce contexte. Processus qui différencie explicitement la phase première (mars à avril 2020) dite de substitution de la phase seconde ou phase de transition (septembre 2020 à avril 2021). Au-delà du développement de compétences technologiques, cette dernière phase se traduit par une évolution des pratiques vers une centration sur l'activité de l'apprenant et la qualité des interactions pédagogiques.

L'analyse rétrospective de la situation fait apparaitre des similarités entre ce qui a été mis en place et les travaux de Engeström relatifs au laboratoire de changement par lequel évolue le système d'activité défini comme « une activité collective, conditionnée culturellement et orientée vers un objet » (Engeström, & Miettinen, 1999), celui de la « continuité pédagogique ». Proaction et réflexion constituent sans nul doute les deux postures collectivement assumées, certes à des degrés divers (individuel, collectif et institutionnel), mais qui ont permis à l'ensemble des acteurs de dessiner l'horizon des pratiques, en termes de projection des possibles et de design des pratiques. Cette analyse rappelle que l'agentivité individuelle ne peut se penser en dehors d'une agentivité collective et institutionnelle qui participent d'un processus de co-élaboration, afin que chacune et chacun puisse exercer son pouvoir d'agir, développer ses capabilités dans un espace de possibles aux limites identifiées qui redéfinit une forme de stabilité propice à l'engagement, et qui reconnait, soutient et légitime les actions entreprises.

Conclusion

En définitive, la notion de crise évoque un paradoxe ainsi présenté par Morin, « À l'origine, *Krisis* signifie décision : c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic. Aujourd'hui, crise signifie indécision : c'est le moment où, en même temps qu'une perturbation, surgissent les incertitudes » (Morin, 2012, p. 135) ». En ce sens et pour envisager la suite du processus de transition, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit d'une véritable évolution, qu'un point de bascule ou de non-retour est désormais atteint. Des travaux devront être conduits dans les prochains mois, dès lors où le quotidien ne sera plus dirigé par la charge virale des populations afin de qualifier la permanence des

changements opérés. Cela permettrait également de voir dans quelle mesure le pouvoir d'« agir ensemble » était de nature résiliente visant une reconstruction après ce qui est vécu comme un traumatisme, ou visant à assurer une continuité pédagogique dans l'attente d'un retour « au temps d'avant ». Nous posons l'hypothèse que cette situation a et aura une incidence sur les pratiques du conseil pédagogique au regard des expériences vécues par les enseignants qui ont eu à réaliser, parfois contraints, des apprentissages expérientiels faisant évoluer leurs représentations des possibles et leurs attentes et besoins en termes de soutien et d'accompagnement.

Références bibliographiques

Calori, R. (2003). Philosophie et développement organisationnel : Dialectique, agir communicationnel, délibération et dialogue, Revue française de gestion, 2003/1 (n°142), p. 13-41.

Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Eds.), Perspectives on activity theory. Cambridge University Press, p. 1-18.

Habermas, J. (1887). Théorie de l'agir communicationnel, Paris, Fayard.

Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : L'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Sciences et techniques éducatives, 8(3), 211-238. doi: 10.3406/stice.2001.1485

Morin, E. (2012). Pour une crisologie. Communication 2012/2, n°91, p. 135-142.

Des dispositifs en faveur d'une culture de la pédagogie collective

Charlotte Pourcelot-Capocci

Université Gustave Eiffel, Champs-sur-Marne, France, charlotte.pourcelot@univ eiffel.fr

Sébastien Tersou

Université Gustave Eiffel, Champs-sur-Marne, France, sebastien.tersou@univ-eiffel.fr

Résumé court

Dans la mouvance des transformations de l'Université que nous vivons depuis plusieurs décennies, l'Université Gustave Eiffel, nouvelle dans le paysage de l'enseignement supérieur français, s'emploie depuis ses débuts à promouvoir la pédagogie universitaire. Elle développe en ce sens des actions de coopération et de collaboration entre ses enseignants avec l'appui des acteurs de la pédagogie œuvrant au sein de son Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique (CIPEN). En effet, si le travail enseignant s'apprend tout au long d'une vie professionnelle et qui plus est, si l'enseignant du supérieur a longtemps été isolé dans son activité d'enseignement, cette contribution montre que les services de soutien et d'appui pédagogique peuvent s'emparer de cette « solitude » et y remédier en accompagnant l'évolution de leurs pratiques d'enseignement.

La coopération et la collaboration impulsée s'inscrivent dans le sens d'un agir ensemble qu'il convient de définir et d'illustrer. Nous présenterons donc ici l'une des grandes priorités du CIPEN, à savoir la valorisation de la pédagogie. Celle-ci se traduit notamment par la mise en œuvre de différentes actions en faveur du développement professionnel pédagogique. Nous nous proposons ainsi de détailler et d'analyser trois dispositifs d'accompagnement. Fondés sur des échanges, des partages d'expériences et d'outils, des analyses des pairs, nous tentons de démontrer leur capacité à développer les aptitudes de réflexivité des enseignants et comment ceux-ci concourent à encourager l'investissement pédagogique, et à favoriser le faire et l'agir et ensemble. Comme d'autres avant nous, nous constatons que cette notion d'« agir-ensemble » est encore trop peu employée et définie (Bélanger et al ., 2017), en particulier dans le champ de l'enseignement supérieur. Conséquemment nous l'enrichissons sous le prisme de l'émergence d'une communauté de pratique au sein de notre Université, ce qui prend ici

tout son sens car la littérature scientifique récente rappelle que ce mode de développement professionnel est très peu pratiqué (Paivandi & Younès, 2019, p. 106). Nous entendons ainsi contribuer au corpus de connaissances qui défend l'importance du travail en équipe et sa force en matière de développement pour les enseignants, comme pour les étudiants, et d'autre part témoigner d'un « agir ensemble » dont la polysémie n'est plus à démontrer.

Alors même que l'activité d'enseignement s'est complexifiée en raison de l'hétérogénéité des étudiants et de la diversification des programmes, nous questionnons l'émergence d'une culture de la pédagogie collective. Pour ce faire, notre première partie, dédiée au développement professionnel des enseignants du supérieur, présente notre assise théorique principalement fondée sur les travaux de Schön. Celle-ci consolide notre seconde partie consacrée à la description de trois dispositifs de valorisation et de soutien à l'enseignement mis en place par le CIPEN. Notre troisième et dernière partie, propose quant à elle une analyse approfondie de ces dispositifs et s'intéresse à la capacité des échanges à générer des situations propices à la réflexivité. Ce témoignage soutient que la réflexion pédagogique continue est nécessaire à l'évolution des approches de l'enseignement.

Abstract

As part of the transformation of the University that we have been experiencing for several decades, the Gustave Eiffel University, a newcomer to the French higher education landscape, has been working since its inception to promote university teaching methods. To this end, it is developing cooperation and collaboration between its teachers, with the support of the pedagogical actors working within its Centre for Pedagogical and Digital Innovation (CIPEN). Indeed, if teaching work is learned throughout one's professional life and, what is more, if higher education teachers have long been isolated in their teaching activity, this contribution shows that support and pedagogical services can take hold of this 'solitude' and remedy it by accompanying the evolution of their teaching practices.

The cooperation and collaboration that are encouraged are part of a sense of acting together that needs to be defined and illustrated. We will therefore present here one of CIPEN's main priorities, namely the enhancement of pedagogy. This is reflected in the implementation of various actions in favour of professional pedagogical development. We propose to detail and analyse three support mechanisms. Based on exchanges, sharing of experiences and tools, and peer analysis, we attempt to demonstrate their capacity to develop teachers' reflexivity and

how they contribute to encouraging pedagogical investment and to promoting doing and acting together. Like others before us, we note that this notion of ‘acting together’ is still too little used and defined (Bélanger et al., 2017), particularly in the field of higher education. Consequently, we enrich it under the prism of the emergence of a community of practice within our University, which makes sense here because recent scientific literature reminds us that this mode of professional development is very little practiced (Paivandi & Younès, 2019, p. 106). In this way, we intend to contribute to the body of knowledge that defends the importance of teamwork and its strength in terms of development for teachers, as well as for students, and to bear witness to an "acting together" whose polysemy is no longer in question.

At a time when the teaching activity has become more complex due to the heterogeneity of students and the diversification of programmes, we question the emergence of a culture of collective pedagogy. To this end, our first part, dedicated to the professional development of teachers in higher education, presents our theoretical basis, mainly based on the work of Schön. It consolidates our second part, which is devoted to the description of three mechanisms for the enhancement and support of teaching set up by the CIPEN. Our third and final part offers an in-depth analysis of these mechanisms and focuses on the capacity of exchanges to generate situations conducive to reflexivity. This evidence argues that ongoing pedagogical reflection is necessary for the evolution of teaching approaches.

Mots-clés

AE dans le champ de la pratique d’enseignement ; création de dispositifs d’accompagnement ; conditions sociales ; pratique réflexive ; communauté d’apprentissage

1. Le développement professionnel des enseignants du supérieur pour toile de fond

Ce premier volet s’intéresse au fonctionnement de la pratique réflexive et apporte quelques éléments démontrant que celle-ci peut générer des situations de coopération et de collaboration entre enseignants et acteurs de la pédagogie.

La notion de praticien réflexif a été développée par Schön (1994), qui au travers de sa théorie de la réflexivité et de l’élaboration de stratégies d’apprentissage réflexif, a permis de bâtir une épistémologie de l’agir professionnel et de repérer les savoirs tacites ou cachés qui structurent la réflexion de l’individu. Ses travaux ont plus particulièrement ciblé les effets de la

réflexivité sur l'identité professionnelle, le savoir professionnel et l'expertise. On dit alors d'un praticien qu'il est réflexif lorsqu'il a développé la capacité d'observer et d'analyser sa propre pratique dans le but de réfléchir sur son activité professionnelle pour s'améliorer ou se développer professionnellement. En d'autres termes, ce professionnel cherche à améliorer de façon continue sa compréhension de lui-même, identifie ses points forts et ses limites. Il consacre pour cela des moments à l'analyse de ses pratiques sous forme d'introspections qui reposent sur ses expériences et réflexions sur les situations vécues, et tend à tirer des conclusions pour progresser et formaliser ces savoirs issus d'expériences. Pour ce faire, il est souvent accompagné d'un conseiller pédagogique dont le rôle principal est de soutenir et guider l'enseignant dans son développement professionnel pédagogique, initial et continu, pour contribuer à la qualité de l'enseignement et à la réussite étudiante.

A l'Université Gustave Eiffel, les enseignants sont initiés à la pratique réflexive grâce à trois dispositifs que nous présentons ci-après.

2. « Les événements Pédago' » : des dispositifs de valorisation pédagogique encore peu étudiés mais o combien pourvoyeurs de lien social

Le CIPEN organise tout au long de l'année universitaire trois événements promouvant la pédagogie et destinés à faire pratiquer la capacité réflexive que nous regrouperons ici sous l'appellation « Les événements Pédago' ». Ces trois dispositifs de valorisation qui visent à favoriser le développement professionnel sont : la « Journée de la Pédagogie (JDLP) », les « Pauses Pédago' » et les « Cafés Pédago' ». Ces événements collectifs durant lesquels se réunissent plusieurs enseignants dans un cadre sécurisant pour leurs premiers pas dans la pratique réflexive sont aussi des moments de socialisation qui permettent de se questionner, d'être encouragés et soutenus.

1.1. La « Journée de la Pédagogie »

Deux éditions de la « Journée de la Pédagogie (JDLP) » ont été organisées au sein de l'Université Gustave Eiffel.

En 2019, elle était dédiée aux expériences enseignantes et à la pratique réflexive et visait à développer une culture scientifique de la pédagogie de l'enseignement supérieur en s'appuyant sur les compétences des enseignants et enseignants-chercheurs de notre institution. Emmanuel SYLVESTRE, Directeur du Centre de Soutien à l'Université de Lausanne, est

d'abord intervenu en tant que conférencier pour répondre au questionnement suivant : Comment soutenir le développement professionnel des enseignants du supérieur ?

Pour cela il s'est appuyé sur le dernier rapport de la European University Association (Gaebel & Zhang, 2018) et a analysé le contexte actuel de l'enseignement supérieur au niveau de l'activité d'enseignement et les différents dispositifs pouvant être mis en place dans les institutions afin de soutenir le développement professionnel des enseignants. Les leviers et les freins potentiels à la mise en place de ces différents types de support ont également été évoqués. Puis, réparties en quatre sessions : Ludification ; Evaluation ; Numérique et Pédagogie active, quinze enseignants de notre institution ont présenté leur dispositif pédagogique. A l'issue de cette première journée, l'ensemble des enseignants ont exprimé leur satisfaction de l'événement de par la découverte des projets menés par leurs collègues notamment.

En 2020, la JDLP était intitulée « Réflexion et partage de pratiques d'enseignement à distance et hybride ». Comme en 2019, cette rencontre avait pour principaux objectifs d'encourager et de soutenir l'investissement pédagogique au travers de retours d'expérience et d'inviter les enseignants à la réflexivité sur leurs propres pratiques pédagogiques.

Tous les acteurs de la pédagogie de l'Université Gustave Eiffel ont été sollicités pour proposer une contribution sur un dispositif ou une initiative pédagogique qu'ils ont mis en place auprès de leurs étudiants de premier, second ou troisième cycle. La continuité pédagogique qu'ils ont mise en œuvre, et plus spécialement, les pratiques d'enseignement à distance et hybride qu'ils ont été développées depuis étaient à l'honneur. Le bref sondage diffusé après l'événement a notamment montré que la JDLP 2020 a permis à ses participants de/d':

- Comprendre les difficultés rencontrées au quotidien ;
- Partager des bonnes pratiques et en découvrir de nouvelles ;
- Apprendre, de mettre à jour et de confirmer certaines connaissances ;
- Poser et se poser des questions ;
- Faire la connaissance de futurs collègues en vue de partager des projets ;
- Trouver de nouvelles sources d'inspiration et d'imaginer de nouveaux élans pour innover ensemble.

En complément de la JDLP, deux autres dispositifs sont proposés aux enseignants de notre établissement. Il s'agit des « Pauses Pédago' » et des « Cafés Pédago' ».

1.2. Les « Pauses Pédago' »

L'événement intitulé les « Pauses Pédago' » existe depuis 2016. La formule initiale a été conservée et perdure. Son principe est le suivant : les enseignants sont conviés à un événement qui a lieu en présentiel sur le campus. La thématique, choisie en amont par les organisateurs, est communiquée au moment des inscriptions. Cet événement est organisé pendant la pause méridienne et le repas offert contribue à l'ambiance conviviale et détendue souhaitée.

Les « Pauses Pédago' » ne sont ni une formation, ni un séminaire, ni un colloque scientifique. Les enseignants de différentes disciplines se croisent et peuvent échanger librement dans un climat de confiance. La pédagogie est au centre des débats, elle est le point commun entre des acteurs qui ne se seraient sans doute pas croisée en un autre lieu et contexte. Les sujets abordés sont très variés, de l'évaluation, à l'enseignement par le numérique en passant par la ludification.

1.3. Les « Cafés Pédago' »

Après le premier confinement dû à la pandémie de la Covid-19, les enseignants ont été invités à se retrouver en ligne chaque semaine grâce à la plateforme *Zoom*. La pratique réflexive qui s'est alors développée a été favorisée par un climat ouvert et chaleureux qui a mis les enseignants en confiance. Ici, les thèmes abordés étaient libres. Les enseignants partageaient leurs expériences grâce à l'animateur qui posait des questions pour favoriser la réflexion. L'intérêt de cet événement par rapport aux « Pauses Pédago' » est sa portée. En effet l'Université Gustave Eiffel est un établissement regroupant plusieurs sites sur l'ensemble du territoire, les distances ont ainsi pu être abolies.

2. Des attentes et des contenus qui témoignent d'un premier niveau de réflexivité et de l'émergence d'une communauté de pratique

Les enseignants qui participent à ces événements ont pour principale envie de faire la connaissance d'autres collègues, de se socialiser et de développer leurs relations professionnelles. Ils souhaitent échanger et partager leurs expériences. D'autres sollicitent les participants pour découvrir de nouveaux outils et obtenir des conseils. Dans ce cas, les échanges donnent lieu à des comparatifs pointus et c'est une source d'informations précieuse pour certains. Plus rarement, ils souhaitent trouver une solution à un problème qu'ils

rencontrent. Dernièrement, en période de pandémie certains se sont interrogés sur la façon de réagir face au désarroi des étudiants et d'aider ceux qui éprouvent une détresse psychologique.

Trois types de contenus pédagogiques peuvent ainsi être distingués :

1. « Les informations générales » : cette première catégorie associe la présentation d'actions menées par d'autres collègues et de dispositifs mis en place par d'autres enseignants, ou encore la diffusion d'informations sur la vie de l'établissement et sur la pédagogie ou l'enseignement tels que les Appels A Projets (AAP) liés à la formation par exemple.
2. « Les méthodes » : cette seconde rubrique regroupe la présentation de concepts, de méthodes, de techniques d'animation pédagogiques. Comme ce ne sont pas des ateliers, on ne peut pas parler de développement de compétences mais les informations recueillies permettent très probablement aux participants de développer des compétences ultérieurement.
3. « Les retours d'expériences » : ici différents thèmes sont abordés comme par exemple les pédagogies actives ou l'utilisation de la plateforme *Question Direct*. Lors des « Pauses Pédago' », le format est proche de celui de la formation, la volonté est de développer les échanges, de partager des documents pour susciter les échanges, de permettre un apprentissage technique de certains outils. Lors des « Cafés Pédago' », les échanges ne sont pas « contrôlés » par l'animateur, les thèmes sont libres. Instaurés depuis le second confinement, les discussions portent notamment sur l'enseignement à distance ou l'utilisation de *Zoom* par exemple.

Les acteurs de la pédagogie de l'Université Gustave Eiffel souhaitent donner de la valeur à la pédagogie et initier une culture de la pédagogie collective au travers de l'organisation d'événements qui permettent le développement de la réflexivité. Ces temps d'échanges, basés sur le dialogue et la réflexivité, favorisent la création de lien social au travers de rencontres entre enseignants et acteurs de la pédagogie. Ils représentent un complément important à la mise en place d'outils visant à inciter et valoriser l'investissement pédagogique tels que l'accompagnement à la rédaction d'articles courts diffusés en interne via l'intranet de l'institution ou l'accompagnement à l'écriture scientifique pour encourager la participation à des colloques nationaux et internationaux en pédagogie.

Les enseignants sont généralement amenés à décrire une situation qu'ils ont vécu, positive ou négative et collectivement des pistes sont formulées pour améliorer l'intervention

pédagogique. Cette approche collective permet d'échanger des points de vue et de découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques et *in fine*, d'identifier les bonnes pratiques.

3. Des constats encourageants

Les dispositifs présentés ici montrent leur capacité à développer les aptitudes de réflexivité des enseignants du supérieur. Ils concentrent leur force sur la dimension sociale qu'ils impliquent et se présentent comme un « déclencheur de développement professionnel » (Pourcelot, Challah & Sylvestre, 2021). Dans la mesure où ils reposent sur des échanges, des partages d'expériences et d'outils, et des analyses des pairs, ils contribuent au développement professionnel qui se nourrit en effet des interactions, confrontations et débats grâce au compagnon réflexif notamment, qui permet à l'enseignant de poser une réflexion sur sa pratique (Lison, 2013 ; Pourcelot, Challah & Sylvestre, 2021).

Partant du constat que les enseignants du supérieur sont des « innovateurs silencieux » (Viaud, 2021, p. 111), les membres du CIPEN souhaitent construire des ponts entre les enseignants aux profils hétérogènes des établissements qui constituent l'Université Gustave Eiffel. D'une part car il n'est plus à démontrer que l'enrichissement mutuel et les interactions entre les acteurs sur la base de situation professionnelle sont sources de développement professionnel, et d'autre part que la pratique réflexive est un outil à fort potentiel pour le développement professionnel parce qu'elle permet notamment de gagner en expertise.

L'Institution dispose de différents moyens. A l'Université Gustave Eiffel, en complément des formations pédagogiques existantes, un programme de recherche appliquée sur l'enseignement et l'apprentissage (Scholarship of Teaching and Learning) où les enseignants feront de la recherche sur leurs propres pratiques de façon à mieux les comprendre va être mis en place. Pour le renforcer, les idées ne manquent pas, une communauté de pratique ou un réseau pourrait naitre des lauréats du Bonus Qualité Enseignement (BQE) et de l'Action Incitative en Pédagogie (AIP), un mentorat entre pairs pour les nouveaux enseignants pourrait être instauré, ou encore des formations spécialement dédiées aux dispositifs pédagogiques innovants créés par les enseignants pourraient être intégrées au plan de formation interne par exemple. Ainsi, les trois facteurs participant de l'évolution des pratiques d'enseignement, et qui plus est, favorisant l'engagement et l'agir ensemble, seraient ainsi réunis : « une pression forte », « la connaissance de modèles nouveaux » et « l'existence d'espace de liberté » (Viaud, 2021, p. 114).

Références bibliographiques

Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). Trends 2018. *Learning and teaching in the European Higher Education Area.* Bruxelles : EUA.

Lison, C. (2013). La pratique réflexive en enseignement supérieur : d'une approche théorique à une perspective de développement professionnel. *Phronesis, 2*(1), 15–27. https://doi.org/10.7202/1015636ar

Pourcelot, C., Challah, R., & Sylvestre, E. (2021, avril). *Analyser le mécanisme de développement professionnel en œuvre lors d'une action de valorisation pédagogique.* Brève communication orale présentée au 8e colloque international en éducation, Montréal, Québec, Canada.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Editions Logiques.

Viaud, M.-L. (2021). Les conditions favorisant le développement de nouvelles pratiques d'enseignement à l'université : une étude nationale (1955-2005). Dans C. Carra, C. Couturier & B. Reitel (dir.). *Identité(s) et universités nouvelles, une question de proximité ?* (p. 105-116). Artois Presses Université.

Dispositif de co-développement pour favoriser l'appropriation de l'APC dans une formation de Bachelor Universitaire de Technologie (BUT)

Rajae Tariba[1], Jacques Tardif[2], Tuyêt-Trâm Dang-Ngoc[1], Sigolène Couchot-Schiex[1], Valérie Grand-Chavin[1]

[1] CY Cergy Paris université, France

prénom.nom@cyu.fr

[2] Université de Sherbrooke, Québec, Canada

prénom.nom@USherbrooke.ca

Résumé en français

Dans le cadre de préparation de la rentrée en vigueur de la nouvelle réforme du BUT, l'IUT de l'université X a décidé d'élaborer un dispositif pour accompagner ses équipes pédagogiques dans le processus de déploiement de l'approche par compétences dans toutes les spécialités du BUT. Ce processus extrêmement transformant et long, demande beaucoup d'investissement de la part des équipes pédagogiques et les invite à aller plus loin en repensant leurs enseignements et leurs pratiques. Afin d'éviter que ce changement de paradigme soit purement artificiel sans modifier l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants, le but de ce dispositif d'accompagnement est de créer un cadre qui incite les équipes pédagogiques à entrer dans une dynamique de co-développement et afin de mieux aligner leur enseignement.

Considérant ce dispositif d'accompagnement en codéveloppement comme une étude de cas, la communication précisera, dans un premier temps, les conditions dans lesquelles se sont déroulées la planification et la mise en œuvre de ces ateliers ainsi que le rationnel soutenant la décision de privilégier une voie de co-développement dans une formation définie de manière *top-down*. Par la suite, la logique de l'agencement des ateliers sera explicitée et les finalités de chaque atelier seront exposées.

Puisque tous ces ateliers ont été réalisés à plusieurs reprises et que l'appréciation des enseignantes et des enseignants a été recueillie à chaque fois, la communication portera dans

un dernier temps sur l'identification des points forts et des points faibles de ce soutien ainsi que sur les pistes que les conceptrices et les concepteurs de ces ateliers voudraient prioriser dans un autre contexte semblable.

Résumé en anglais

As part of the preparation for the entry into force of the new reform of the BUT, the IUT of University X has decided to develop a system to support its teaching teams in the process of deploying the skills-based approach in all the specialties of the BUT. This extremely transformative and long process requires a lot of investment on the part of the teaching teams and invites them to go further by rethinking their teaching and their practices.

In order to prevent this paradigm shift from being purely artificial without modifying the learning experience of students, the goal of this support system is to create a framework that encourages teaching teams to enter into a dynamic of co-operation and co-development in order to better align their teaching.

Considering this co-development process as a case study, this communication will first describe the conditions under which the planning and implementation of these workshops took place, as well as the arguments for the choice of the co-development method for a training defined in a top-down way.

Subsequently, the logic behind the layout of the workshops will be explained and the purposes of each workshop will be explained.

Since all these workshops were held several times and the teachers' appreciation was collected each time, the communication will lastly focus on identifying the strengths and weaknesses of this support as well as on the avenues that the designers of these workshops would like to prioritize in another similar context.

Mots-clefs :

Agir ensemble dans le champ de l'accompagnement, Approche par compétences (APC), formation des enseignants

1. Introduction

Dès septembre 2021, les enseignantes et les enseignants intervenant dans la première année

du BUT ont dû mettre en place une nouvelle formation alors que certaines décisions concernant cette formation ont été stabilisées à la dernière minute et que nombre d'entre elles ont été diffusées quelques semaines seulement avant le démarrage du premier semestre. Fait important à souligner en lien avec le BUT : l'ensemble des décisions sont prises sur un plan national et elles sont imposées aux équipes enseignantes dans une logique *top-down*. Ces décisions concernent non seulement les référentiels de compétences, mais également les unités d'enseignement, les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ainsi que leur pondération dans le parcours de formation.

Au début de l'année 2021, les responsables pédagogiques du BUT de l'université X estimaient urgent d'offrir à ces enseignantes et à ces enseignants le soutien nécessaire afin qu'ils comprennent la logique de l'APC, qu'ils s'approprient les finalités de la nouvelle formation, qu'ils développent des stratégies de mise en œuvre de situations d'apprentissage en cohérence avec l'APC, et qu'ils intègrent dans leur pratique un alignement maximal entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il a été décidé que ce soutien serait offert sous forme d'ateliers et que ceux-ci s'inscriraient dans une logique *bottom-up*, contribuant ainsi à ce que les enseignantes et les enseignants soient partie prenante des moyens mis en place dans le parcours des étudiantes et des étudiants.

2. Conception et mise en oeuvre des ateliers

La mise en place d'une réforme de l'enseignement prend du temps et expose les établissements à de nombreux risques et incertitudes. Le passage de formations fractionnées en objectifs ou morcelées par disciplines à des formations plus intégratrices visant le développement de compétences chez les étudiants s'inscrit dans une démarche de transformation et/ou de changement longue et exigeante et aucune procédure séquentielle rigide n'est en mesure de baliser les étapes de sensibilisation, de formation et d'accompagnement des équipes pédagogiques pour la conception de leurs contenus et la mise en pratique auprès des étudiants (Poumay, Tardif, Georges, 2017). En ce qui concerne la réforme du BUT, ces exigences ont été largement accrues puisque l'implantation s'est opérée dans un contexte d'urgence et de crise sanitaire dans lequel les équipes pédagogiques n'avaient ni la possibilité de choisir ni le temps nécessaire pour être sensibilisées et formées afin d'intégrer la démarche de l'APC dans leurs pratiques d'enseignements. En effet, les équipes pédagogiques ont reçu le cadrage national de cette réforme courant le mois de janvier

2021 pour une entrée en vigueur au mois de septembre 2021.

Par ailleurs, la réussite du déploiement de l'approche par compétences repose sur la collaboration des équipes pédagogiques. Sa mise en œuvre est complexe du fait que le travail collaboratif autour des pratiques pédagogiques et des questions d'enseignement reste marginal dans l'enseignement supérieur. Ainsi, le principal défi a été de proposer un dispositif pour soutenir ces équipes dans le changement via la sensibilisation et la formation à l'approche par compétences et en mode agile afin de prendre en compte :

- Les éléments du cadrage national sont dévoilés au fur et à mesure et de manière simultanée aux établissement alors que le travail sur le dispositif d'accompagnement est déjà en cours
- Le changement du paradigme lié au décalage entre la logique de l'APC et l'approche disciplinaire utilisée dans les formations auparavant.
- Le contexte de crise sanitaire

Pour ce faire, une équipe pluridisciplinaire a été réunie courant février 2021 pour co-construire ce dispositif d'accompagnement pour un déploiement au mois d'avril 2021. Il a été décidé que ce dispositif devrait :

- S’inscrire dans la logique de l’APC, tant dans sa conception que dans son déroulement
- Se baser sur les pédagogies actives afin de soutenir le travail collaboratif des équipes pédagogiques,
- Prendre en compte les postures et les représentations de chacun
- Offrir un lieu d’expression des doutes, des questions et des résistances

Il a été décidé que le dispositif d'accompagnement serait constitué de 6 ateliers en se basant sur les principes de l'approche en codéveloppement et d'action-apprentissage (Payette 2000). En effet, il s'agit de l'une des rares approches à être branchée directement sur les nœuds de la pratique qui permet à travers la variété de contributions des membres du groupe, de multiplier les perspectives pour penser, agir et alimenter sa pratique.

La conception des ateliers est basée sur les pédagogies actives et donc les activités de chaque atelier sont conçues soit en mode apprentissage par problème, soit en mode apprentissage par

projet. La durée de chaque atelier est de 3h et pour chaque atelier, 4 à 5 sessions sont proposées et en fonction de la thématique, les enseignants sont mélangés ou groupés par spécialité.

2.1. La logique de l'agencement des ateliers et leurs finalités respectives

Avant d'expliciter la logique de l'agencement des ateliers (Figure 1) de ce dispositif, il importe de souligner que (vu l'aspect imposé de la réforme du BUT) les équipes pédagogiques n'ont ni participé à la constitution des référentiels de compétences, ni eu l'occasion de s'interroger sur les programmes, les unités d'enseignements, les SAÉ, les temps alloués aux différentes SAÉ ainsi que sur les pratiques d'évaluation qui composent l'offre de formation.

Bien que toutes les équipes pédagogiques aient assisté à une conférence sur la démarche de l'APC et disposent donc de la liste des étapes à franchir pour mettre en place ce changement de paradigme de la conception jusqu'à l'évaluation, cela reste insuffisant car ce processus est progressif, ce qui engendre des régulations successives. Pour cela, ce dispositif d'accompagnement a été conçu dans une démarche progressive qui suscite le questionnement des pratiques, remet en question la nature et les objectifs des situations d'apprentissage, introduit des incertitudes quant à la validité des modalités d'évaluation et met l'étudiant au centre de son apprentissage.

Figure 1 : Description des 6 ateliers

Atelier 1 : Illustrer la logique d'une situation d'apprentissage avec l'APC		
Objectifs	**Contenus**	**Produit attendu**
OBJ1 : Expliquer la logique et la dynamique pédagogique d'une SAÉ dans une APC . OBJ2 : Concevoir en équipe pédagogique un scénario d'une démarche d'évaluation certificative .	En partant d'une mise en situation par problème, les enseignantes et enseignants répartis en groupe indépendamment de leurs spécialités, doivent produire une démarche qui permet d'apprécier/d'évaluer les apprentissages attendus pour valider une compétence référencée au niveau du référentiel de compétences national d'un BUT	Un scénario sous forme d'un poster

Atelier 2 : Construire une SAÉ en équipe pédagogique		
Objectifs	**Contenus**	**Produit attendu**
OBJ3 : Concevoir un scénario d'une SAÉ référencée au niveau national d'un référentiel de compétences d'un diplôme BUT spécifique. **OBJ4** : Identifier les différents éléments de la démarche de construction d'une SAÉ.	En partant d'une mise en situation par projet, les enseignantes et enseignants répartis en équipe en fonction de leurs spécialités, doivent définir le déroulement de leur SAÉ, préciser le type de régulation/encadrement, définir la nature de leur évaluation et le moyen qu'ils utiliseront pour apprécier l'apprentissage réalisé dans le cadre cette SAÉ, préciser le livrable attendu au terme de la SAÉ, fournir les consignes qui seront données aux étudiants et mettre en évidence l'impact de la mise en place, de l'encadrement et de l'évaluation d'une SAÉ sur la coordination de l'équipe pédagogique.	Une SAÉ pour valider une compétence référencée dans le référentiel national d'un BUT sous forme d'une fiche

Atelier 3 : Évaluer une compétence dans le cadre d'une SAÉ		
Objectifs	**Contenus**	**Produit attendu**
OBJ5 : Concevoir l'évaluation d'une compétence référencée au niveau national dans le cadre de cette SAÉ **OBJ6** : Concevoir un scénario d'une démarche d'évaluation certificative.	En partant d'une mise en situation par projet, les enseignantes et enseignants répartis en équipe et selon les BUT où ils interviennent, devraient à partir du livrable produit lors de l'atelier 2 concevoir l'évaluation d'une compétence référencée au niveau national dans le cadre de cette SAÉ, produire une planification de la manière dont les apprentissages critiques, les composantes essentielles, les ressources mobilisées dans les SAÉ seront évalués, de préciser les preuves requises pour valider la démarche et la manifestation des apprentissages, de préciser le degré de coordination entre l'évaluation des apprentissages dans cette SAÉ, les autres SAÉ et le portfolio, de préciser si l'évaluation sera exclusivement collective ou tiendra compte des apprentissages individuels, de préciser si une part de l'évaluation/appréciation reposera sur l'auto-évaluation des étudiants ou bien sur l'évaluation par les pairs et d'identifier les outils seront utilisés pour que cette évaluation soit valide, équitable et objective.	Une planification d'évaluation d'une compétence référencée dans un référentiel national du BUT sous forme d'une fiche ou poster

Atelier 4 : Découvrir la logique du portfolio		
Objectifs	**Contenus**	**Produit attendu**
OBJ7 : Documenter une de ses propres compétences dans une logique de portfolio **OBJ8** : Expliciter ce qu'est une preuve	Les enseignantes et enseignants doivent individuellement trouver comment prouver leur compétence en évaluation dans leur pratique d'enseignant. Puis, répartis en groupe indépendamment de leurs spécialités doivent déterminer les éléments participant à prouver le niveau atteint sur une compétence donnée	Un poster expliquant ce qui doit composer un portfolio d'apprentissage

Atelier 5 : Évaluer avec portfolio dans une logique de compétence		
Objectifs	**Contenus**	**Produit attendu**
OBJ9 : Définir les éléments attendus dans le portfolio de l'étudiant d'après les compétences définies pour la formation **OBJ10** : Évaluer un portfolio	Les enseignantes et enseignants répartis en équipe et selon les BUT où ils interviennent, doivent déterminer comment le portfolio rend compte de la maitrise progressive des apprentissages critiques et comment évaluer, noter et valider l'atteinte des compétences d'après le portfolio en tenant compte des contraintes de la réalité.	Un poster décrivant les pièces devraient comprendre le portfolio d'évaluation et les consignes et orientation à donner aux étudiantes et aux étudiants

Atelier 6 : Initier les équipes pédagogiques à l'usage et la prise en mains de la plateforme KAPC* pour soutenir le développement des compétences des étudiants		
Objectifs	**Contenus**	**Produit attendu**
OBJ11 : Utiliser l'outil e-Portfolio KAPC*	Les enseignantes et les enseignants utiliseront KAPC* pour alimenter un e-portfolio étudiant. A partir de données d'étudiants entrées dans le e-portfolio KAPC*, les enseignantes et les enseignants devront utiliser l'outil pour évaluer/valider les compétences.	

2.2. Le déroulement général des ateliers, tel qu'il est conçu :

Afin d'évincer l'appréhension des équipes pédagogiques à l'usage la démarche de l'APC et de rendre compte du rôle primordial de la collaboration pour réussir son déploiement, il a été décidé de créer des SAÉ authentiques et d'utiliser les pédagogies actives comme méthode pour optimiser l'appropriation de cette approche par les équipes pédagogiques. Ainsi, mettre les enseignants en situation de travail collaboratif autour d'un objectif commun les oblige à adopter une nouvelle posture (dans laquelle l'enseignant n'est plus celui qui décide de ce qu'il va proposer à ses étudiants) qui favorise la prise en compte de l'apport de chaque membre de l'équipe, la nécessité de trouver des compromis pour une production commune, la mutualisation des pratiques pédagogiques, la complémentarité, la création des liens entre les membres de l'équipe pédagogique.

Pour ce faire, il a été décidé d'attribuer des rôles à chaque membre de l'équipe pédagogique pendant le déroulement de chaque atelier afin de cadrer leur travail et de s'assurer de la contribution effective de chaque membre de l'équipe à la production commune. Ainsi, chaque atelier est organisé en 4 phases dans un timing de 3h (Figure 2).

Figure 2 : planification des phases d'un atelier

Phase	Description
Introduire le sujet aux participants	en questionnant leurs perceptions et leurs représentations
Mettre en situation en mode collaboratif	en précisant les consignes et règles de jeu, l'organisation et le livrable.
Faire présenter le livrable	par un porte-parole du groupe désigné à la fin de la phase précédente aux autres groupes pour avoir un retour. Pendant cette phase et afin de favoriser l'écoute active et la congruence, les autres participants observateurs se voient attribuer un prisme donné pour énoncer leurs remarques, questions et critiques que le groupe qui présente prend note de tous les retours pour d'éventuelles améliorations.
Restructurer	en aidant les équipes pédagogiques à structurer leurs idées et à prendre du recul par rapport aux différentes mises en situation qu'ils ont vécues lors de chaque atelier.

Par ailleurs, il a été convenu d'utiliser l'outil de classe virtuelle Zoom pour dispenser ces ateliers déroulés en 100% distanciel et de créer des kits pédagogiques pour chaque atelier transférables, réutilisables et/ou adaptable dans d'autres contextes.

2.3. Le déroulement des ateliers, tel qu'il est vécu

Après l'explicitation de démarche en codéveloppement et d'action-apprentissage utilisée dans ce dispositif, la présente partie est consacrée à la présentation des points forts, des comportements et des problèmes observés pendant le déroulement des ateliers dans la pratique. Néanmoins, il convient de garder à l'esprit que cela ne révèlent que partiellement les pratiques et les observations des animatrices puisque le principe du dispositif va au-delà de ces observations.

On note qu'à la date de la rédaction de cet article, les 6 ateliers de ce dispositif ont été conçus, mais seuls les 3 premiers ont été co-animés par 2 membres de l'équipe de conception en mode "tuteur volant" selon une démarche Conduire-Questionner-Faciliter-Diagnostiquer (Raucent & Vander Borght, 2006). La perspective d'apprentissage qui y est pratiquée dans la conception et l'animation de ces ateliers a conduit à plusieurs observations.

Le vécu lors de ces 3 ateliers s'est progressivement amélioré. Ainsi, lors de l'atelier 1 et 2, la majorité du personnel enseignant a été frustrée voire déstabilisée par cette démarche de codéveloppement et l'apprentissage-action, considérées comme nouvelle pour eux. Ils avaient beaucoup d'inquiétudes par rapport :

- à la taille de charge de travail qu'il doit accomplir dans des délais courts,
- aux contraintes liées au travail en équipe pédagogique

- à l'incertitude concernant ce qu'ils vont pouvoir faire à l'issue de ces ateliers.

Or, lors du 3ème atelier, ce sentiment de frustration et d'inquiétude est atténué pour laisser place à l'instauration d'un sentiment de réassurance du personnel enseignant.

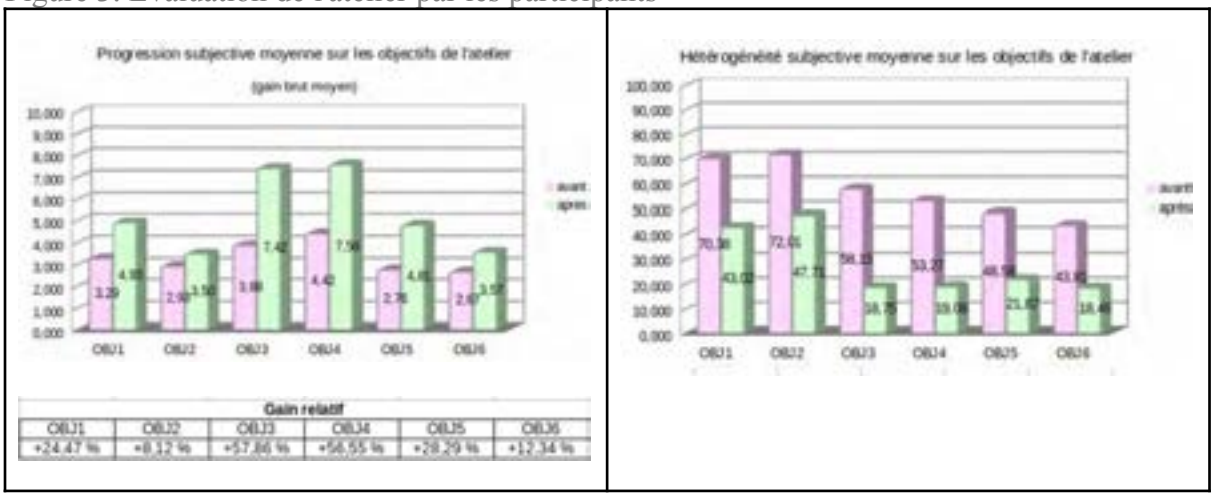
Par ailleurs, le personnel enseignant s'est rendu compte de l'importance de réfléchir sur-dans-par ses pratiques et d'en faire une œuvre qui, au jour le jour, se consolide et intègre divers savoirs pour arriver à mieux révéler leur nouvelle posture d'enseignante-tutrice et d'enseignant-tuteur. Lors de ces 3 ateliers, il a pu poser une nouvelle réflexion sur les situations rencontrées et sur ses pratiques pédagogiques, s'adapter à son nouveau contexte, apprendre à écouter activement les autres, sortir de sa zone de confort et d'agir collégialement pour faire face à cette réforme qui impacte ses pratiques et son organisation.

2.4. Le déroulement des ateliers, tel qu'il est perçu

On revient ici sur les résultats des réponses collectées via un questionnaire auprès des 56 enseignants formés (3 ateliers, 13 sessions et 135 participations) après chaque atelier dont l'objectif était d'identifier les effets de l'accompagnement reçu sur l'homogénéité des groupes dans l'appropriation des 6 premiers objectifs cités précédemment sur l'ouverture à la culture de collaboration et la transversalité entre les équipes, sur l'autonomie et l'émancipation des équipes pédagogiques, sur le changement de la posture du personnel enseignant. Plusieurs aspects dont font état les équipes pédagogiques semblent avoir pu être facilités par ce dispositif.

Sur le plan de l'homogénéité des groupes, les résultats du questionnaire, traités selon la méthode (Gérard, 2006), montrent une progression plus ou moins forte dans l'atteinte des différents objectifs et une tendance vers l'homogénéisation des groupes (cf. Fig 3).

Figure 3. Évaluation de l'atelier par les participants



Concernant l'ouverture à la culture de collaboration, coopération et transversalité entre les équipes, avec l'accompagnement des animatrices, ces ateliers ont permis aux équipes pédagogiques d'apprendre ensemble en mutualisant et travaillant sur des situations réelles et concrètes, de se mettre en action pour produire des SAÉ collectivement, de développer un sentiment d'appartenance à une communauté d'enseignant apprenante.

Au niveau de l'autonomie et de l'émancipation, ces ateliers ont permis aux équipes pédagogiques d'agir en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix, malgré les difficultés contextuelles, pour concevoir leur démarche APC, leurs SAÉ et leur évaluation.

Au niveau de la posture, ces ateliers ont permis au personnel enseignant de se rendre compte du changement de posture qui s'opère lorsqu'il passe à l'APC en puisant dans l'expérience des animatrices/animateurs et l'adaptant à sa propre réalité.

3. Conclusion

Au-delà de l'aspect imposé de cette réforme, ce dispositif d'accompagnement est une manière de conduire une transformation profonde dans la posture et les pratiques pédagogiques du personnel enseignant. Le codéveloppement est un outil puissant pour transformer les pratiques et accompagner les changements, qui nécessite de la persévérance, de la régulation et des apprentissages qui se réalisent à petits pas. Il a des exigences spécifiques qui supposent, de la part du personnel enseignant, une forte motivation et volonté à faire évoluer leurs pratiques et une implication authentique.

Références bibliographiques

Gerard, F.-M., Braibant, J.-M., & Bouvy, T. (2006). *Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation*. 15.

Payette, A. (2000). Le groupe de codéveloppement et d'action formation. Une approche puissante encore méconnue. Effectif, vol. 3, no 2, avril-mai, 2000, pp.30-35.

Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Raucent, B. & Vander Borght, C. (2006). *Être enseignant: Magister ? Metteur en scène ?* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Dispositif réflexif pour l'essor des compétences enseignantes

Julie, Lefebvre, Ph. D., Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada, lefebvre.julie@uqam.ca

Dan Lecocq, Ph. Dc., Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique, Dan.lecocq@ulb.be

Hélène Lefebvre, Ph. D., Université de Montréal, Montréal, Canada, helene.lefebvre@umontreal.ca

Résumé

fr

La réflexion sur la pratique enseignante est reconnue pour contribuer à l'amélioration des compétences en enseignement. Cependant, les enseignants ne savent pas toujours comment en tirer avantage. Cette recherche qualitative, subventionnée par le Conseil de Recherche en sciences humaines du Canada, portant sur l'action pédagogique des enseignants de cégep au Québec (Collège d'enseignement général et professionnel) dans le domaine de la santé, vise à mieux comprendre la réflexion sur l'action pédagogique qui peut contribuer à transformer le regard des enseignants de cégep sur leur pratique. Pour ce faire, des outils, tels qu'un journal de bord combiné à une autoévaluation, une rétroaction vidéo et une autoconfrontation simple, ont été expérimentés sur trois sessions. Un groupe de discussion avec les participantes a eu cours à la fin des activités dans le milieu de la recherche. La réflexion sur la pratique pédagogique des enseignants, soutenue par l'utilisation de ces outils réflexifs, semble avoir amené à un changement de regard sur leurs actions pédagogiques, qui peuvent avoir des retombées potentielles sur l'apprentissage. Les résultats recueillis portant sur les facteurs pouvant faciliter ou non l'apprentissage selon la perception des participantes sont présentés. La planification, la variation des activités, la considération des caractéristiques des étudiants, la relation pédagogique, la gestion de classe et le matériel pédagogique sont identifiés comme des retombées de la pratique réflexive ayant trait à des facteurs pouvant influencer l'apprentissage.

Abstract

en

Reflection on teaching practice is recognized for improving teaching skills. However, teachers don't always know how to take advantage. This qualitative study, focusing on the educational action of CEGEP teachers in Quebec (college of general and professional education) in the health field, aims to better understand the reflection on educational action that can help transform the perspective of CEGEP teachers on their practice. To do this, tools, such as a logbook combined with a self-assessment, video feedback and a simple self-confrontation, were tested over three sessions. A focus group with participants took place at the end of the study. Reflection on the pedagogical practice of teachers, supported by the use of these reflective tools, seems to have led to a change in outlook on their pedagogical actions, which may have potential perspectives on learning. A part of the results collected on the factors that may facilitate or not learning according to the perception of the participants is presented in this article. We find that planning, variation of activities, consideration of student characteristics, instructional relationship, classroom management and instructional material are identified as reflective practice feedback relating to factors that may influence learning.

Mots-clés

pratique réflexive, outils réflexifs, compétences professionnelles, enseignants en santé

1. Problématique

Les instances gouvernementales et les organismes (ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l’éducation, Fédération des cégeps), préconisent, encore aujourd’hui, la pratique réflexive dans la formation des enseignants afin de favoriser l’engagement des étudiants dans leur projet de formation et de favoriser les interactions pédagogiques pouvant être porteuses d’enseignement. Plusieurs programmes de formation universitaire en pédagogie sont offerts pour les enseignants des cégeps, mais n’étant pas exigés avant l’embauche ni en cours de carrière, nombreux sont ceux qui ne possèdent pas cette formation. Alors, à cause de se contexte, la formation en pédagogie parait lacunaire. Il semble pertinent de développer la pratique réflexive chez les enseignants de ce domaine spécifique afin de rendre possible sa contribution au développement de leurs compétences en enseignement.

La présente recherche est en continuité avec deux recherches précédentes réalisées en 2011 et 2016 portants sur le développement de la pratique réflexive et le développement des compétences en enseignement chez les enseignants novices du secteur technique au cégep. Elle s'intéresse spécifiquement aux enseignants du secteur technique du domaine de la santé et propose un dispositif réflexif comportant les outils suivants : la rétroaction vidéo, l'autoconfrontation simple, le journal de bord combiné à l'autoévaluation. Pour soutenir le processus de réflexion de ceux-ci, un modèle de développement de la pratique réflexive (Lefebvre, 2016) est mis en œuvre afin d'accéder à une pratique réflexive transformatrice de la pratique pédagogique. Ce modèle, organisé à partir de situations d'enseignement-apprentissage qui font réfléchir, vise à permettre aux enseignants de possiblement tirer profit de ces situations. Par l'entremise de la pratique réflexive, la recherche réalisée a pour but de comprendre les facteurs pouvant faciliter ou contraindre l'apprentissage évoqués par des enseignants, en rapport avec les compétences professionnelles à l'enseignement.

2. Cadre conceptuel

D'entrée de jeu, il semble pertinent de souligner que le concept de la pratique réflexive est encore aujourd'hui peu distingué, et que même s'il est amplement traité dans les écrits, sa définition persiste à être déterminée de manière polysémique. La pratique réflexive suscite la mise en œuvre de processus mentaux (Schön, 1983). Elle s'accomplit lors de la résolution d'un problème ou pour mieux comprendre une situation complexe, se traduisant par une prise de conscience d'où émerge un questionnement sur l'acte pédagogique (Dewey,1933). La pratique réflexive comporte trois temps: 1) réflexion avant l'action; 2) réflexion dans l'action; et 3) réflexion après l'action. La réflexion après l'action retenue pour la recherche consiste à réfléchir sur l'action pédagogique que les enseignants ont effectuée. Ce processus amène l'enseignant à faire l'étude des éléments qui composent sa situation d'enseignement, qu'elle soit problématique ou non, lui apportant une compréhension susceptible de modifier l'acte pédagogique pour bonifier son action. L'action pédagogique comprend les compétences professionnelles à l'enseignement sur lesquels les enseignants portent leur regard lors de leur réflexion sur l'action.

Le modèle de développement de la pratique réflexive (Lefebvre, 2016), inspiré de Holborn (1992) et de Mezirow (1981), mis en œuvre dans la présente recherche contribue à opérationnaliser la démarche réflexive des participantes et permet l'accès à une pratique réflexive transformatrice de la pratique pédagogique. Ce modèle, organisé à partir de situations d'enseignement, qui font réfléchir et qui visent à habiliter les enseignants à tirer profit de ces situations, favorise la compréhension, l'amélioration et la valorisation du développement des compétences en enseignement au collégial. Le modèle montre que la pratique réflexive se développant sur un continuum temporel, dans lequel l'enseignant prend conscience de ses expériences qu'il analyse lors de sa réflexion sur son action. La démarche réflexive est un processus de nature récurrente qui permet à l'enseignant de faire l'examen des expériences qu'il a vécues dans le but de les comprendre afin de guider ses actions futures. Le modèle retenu invite l'enseignant à réfléchir sur sa pratique pédagogique en l'incitant à prendre conscience de ses actions, à les analyser, à tenter d'expliquer ce qui s'est produit et à planifier une nouvelle action bonifiée, afin d'améliorer sa pratique (Lefebvre, 2016). De cette façon, l'enseignant vit, s'approprie ses expériences et modifie ses actions afin de bonifier les différentes situations d'enseignement. Cette démarche intègre une réflexion sur les facteurs pouvant faciliter ou non l'apprentissage.

3. Méthodologie

Une recherche qualitative et descriptive a été réalisée. Les personnes conviées à prendre part au projet ont été choisies intentionnellement dès le début du projet. Cinq enseignantes ont accepté l'invitation et sont âgées entre 47 ans et 55 ans. Elles proviennent des départements suivants : prothèses dentaires, denturologie, soins infirmiers et orthèses visuelles. Elles ont entre 12 ans et 33 ans de pratique disciplinaire en milieu professionnel ainsi qu'entre 5 ans et 25 ans de pratique enseignante.

La collecte de données a été réalisée d'une part avec un dispositif réflexif et d'autre part un groupe de discussion. La rétroaction vidéo consiste en la captation d'activités d'enseignement dans le but de visionner et de revisionner au besoin la prestation en vue d'approfondir la connaissance de la manière d'agir de l'enseignant pour bonifier sa pratique. L'autoconfrontation simple encourage le retour sur l'action et l'échange avec une autre personne. Le journal de bord amène à mieux comprendre la pratique pédagogique en plus de

rendre les enseignants plus conscients de leur enseignement. Il est combiné à l'autoévaluation qui est un outil pertinent pour faire état du changement survenu dans les pratiques pédagogiques consécutivement à son utilisation. Ensuite, un groupe de discussion focalisée a été organisé avec les participantes. Un guide d'entretien, comportant des questions ouvertes a été développé. Les données qualitatives sont essentiellement obtenues à l'aide des outils du dispositif réflexif et du groupe de discussion. Ces dernières font l'objet d'une analyse de contenu.

Les compétences du référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec ont été retenues pour codifier les données recueillies. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un référentiel de compétences spécifique à l'enseignement au cégep, il a été retenu pour sa qualité plus détaillée au plan des éléments de compétence ce qui a facilité l'adaptation afin d'en dériver une grille de codification.

Deux certificats éthiques ont été obtenus avant la collecte de données, soit celui émis par l'Université du Québec à Montréal (2925_e_2018) et l'autre, par le cégep collaborateur (CÉR-CÉM-2018-07). Les critères de rigueur méthodologique retenus sont la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité.

Les participantes ont utilisé les outils du dispositif réflexif proposé. Elles sont jumelées dès le début du projet à un pair aidant (enseignant témoin du développement professionnel dont le rôle consiste strictement à faire émerger la réflexion). La dyade partage ses expériences pédagogiques et s'entraide pour faire émerger la réflexion sur la pratique et des solutions aux problèmes pédagogiques rencontrés s'il y a lieu. Bien que le dispositif comporte toute l'information nécessaire à une utilisation autonome, les participantes ont reçu une formation sur l'utilisation des outils d'une durée de deux heures qui a été donné par les membres de l'équipe de recherche.

Il est suggéré, entre la 5^{e} et la 10^{e} semaine de la session, que les participantes complètent un journal de bord combiné à une autoévaluation qui est sous forme de formulaire comportant quelques questions pour faire émerger la réflexion. À partir de la 5^{e} semaine elles filment une

première séquence d'enseignement et utilisent la rétroaction vidéo, les étudiants sont libres d'être captés ou non à l'image. Après le visionnement, en dyade, l'enseignante, de qui la prestation d'enseignement est visionnée, énonce un élément qu'elle désire modifier dans sa pratique pédagogique et elle mentionne les moyens à mettre en place lors d'une prochaine prestation d'enseignement pour réaliser ce changement. Elles enregistrent à l'audio leurs réflexions verbales comme trace mémorielle de la réflexion pour fins d'analyse. Puis, les participantes filment une deuxième séquence d'enseignement dans laquelle elles appliquent les changements envisagés précédemment. Ces deux enregistrements sont effectués entre la 5e et la 10e semaine de la session et visionnés en dyade avec le pair aidant lors de l'entretien d'autoconfrontation simple. Lors de cet entretien, une troisième séance de visionnement est planifiée. La dyade visionne successivement les deux dernières séquences vidéo afin de mettre en lumière les changements réalisés lors de la deuxième séquence vidéo.

Un groupe de discussion focalisée portant sur l'utilisation des outils en soutien à la réflexion a été conduit avec toutes les participantes à la fin de l'expérimentation. Ce groupe a permis d'échanger sur la réflexion après l'action, le développement des compétences en enseignement et les facteurs pouvant faciliter ou non l'apprentissage des étudiants.

4. Résultats et discussion

Les résultats démontrent que la pratique réflexive peut favoriser une certaine compréhension de la pratique enseignante concernant les compétences professionnelles à l'enseignement grâce à leurs réflexions sur les actions pédagogiques réalisées en classe et soutenues par les outils réflexifs proposés. Les enseignantes ont pris conscience de leurs choix pédagogiques et des méthodes privilégiées afin de favoriser l'apprentissage. Il apparaît que les enseignantes n'auraient pu percevoir et interpréter de la sorte les éléments clés de leurs actions pédagogiques sans ce temps d'arrêt qu'impose les outils (Lefebvre, 2016). Selon leur perception, elles ont transformé leur regard sur les facteurs pouvant faciliter ou non l'apprentissage en prenant appui sur une interprétation antérieure qu'elles ont construite afin d'en développer une interprétation modifiée. Les informations qu'elles ont recueillies, grâce à la réflexion sur leurs actions pédagogiques par l'utilisation du dispositif réflexif qui les amènent à analyser leur pratique basée sur leurs expériences pédagogiques antérieures, leur sert à orienter les choix des actions futures afin de bonifier leurs compétences professionnelles

en enseignement. Elles ont ainsi contribué au processus de transformation de la façon de concevoir et d'exercer la profession, en s'accordant la possibilité de remettre en question les actions pédagogiques à la lumière de leur réflexion sur l'action pédagogique et les perspectives mieux différenciées et mieux intégrées au regard de l'expérience vécue et des facteurs pouvant faciliter ou non l'apprentissage

Les résultats de l'analyse montrent que la majorité de ces facteurs pouvant faciliter l'apprentissage découlent, en premier lieu, de compétences acquises portant sur le pilotage, le développement professionnel, la gestion de classe et la planification. Les retombées sur l'apprentissage qui ressortent particulièrement sont de l'ordre de la consolidation des apprentissages, de la compréhension du contenu à enseigner, de la valorisation, de la motivation, de la participation, du climat, des activités d'apprentissage, de la relation pédagogique, de l'encadrement et de l'approfondissement du contenu. Viennent en deuxième lieu les facteurs qui découlent de la compétence ayant trait à l'utilisation des TIC, puis en troisième lieu, les facteurs qui sont en lien avec l'équipe-école et la communication. Les retombées concernées traitent de la compréhension des notions disciplinaires, du matériel didactique et de la motivation. Une hypothèse est soulevée, selon laquelle les outils réflexifs proposés favorisent la réflexion après l'action pédagogique et permettent peut-être de concevoir quels sont les facteurs qui facilitent ou non l'apprentissage d'après la perception des participantes. Ces dernières privilégient particulièrement les outils qui requièrent l'enregistrement vidéo. La curiosité les motive à faire l'usage de la vidéo, parce qu'elle leur donne enfin l'occasion de voir ce qu'elles font au quotidien et leur permet d'accéder directement à leur pratique.

En fait, les participantes sont unanimes concernant le visionnement de leur prestation d'enseignement avec un pair aidant. En effet, elles ont surtout apprécié le partage de leur pratique avec un pair aidant. Elles étaient impatientes de confirmer, grâce à l'image, les perceptions qu'elles avaient quant à leur performance, se rendre compte qu'elles sont aussi bonnes qu'elles le pensaient par rapport à leur idéal personnel et se rendre compte aussi des aspects de leur actions pédagogiques qu'elles doivent encore travailler. D'ailleurs, comparativement aux enseignants novices qui, eux, confirment leurs compétences à la suite du visionnement de leur enseignement en se trouvant meilleurs qu'ils ne le pensaient (Lefebvre, 2016), pour leur part, les enseignantes expertes qui ont participé à la recherche,

apprécient l'enregistrement vidéo pour confirmer leur perception de leurs compétences et ce qu'elles en pensaient déjà. Les participantes à notre recherche confirment avoir maintenant une vue plus juste de leurs compétences professionnelles et de leurs retombées sur l'apprentissage. Enfin, elles font valoir l'importance de partager avec un pair ce qu'elles font afin d'enrichir leur pratique.

5. Références bibliographiques

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & co.

Holborn, P., *Wideen*, M. et Andrews, I. (dir.). (1992) *Devenir enseignant, tome II. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Les Éditions Logiques.

Lefebvre, J. (2016). *Étude des catégories de réflexion sur l'action d'enseignantes et d'enseignants novices à l'ordre d'études collégiales, secteur technique*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly, 32*, 3-24.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* Basic Books.

Développement de la pensée critique chez des étudiants de Licence en enseignements d'introduction à la bioéthique

Auteurs :

Jean-François Bodart (1)

Yanèle Poteaux (2)

Coordonnées :

(1) Univ. Lille, CNRS, UMR 8576–UGSF–Unité de Glycobiologie Structurale et Fonctionnelle, F-59000 Lille, France (**jean-francois.bodart@univ-lille.fr**)
(2). Univ. Lille, Direction Innovation Pédagogique, service de conseil et d'accompagnement à la pédagogie, F-59000 Lille, France (**yanele.poteaux@univ-lille.fr**)

Résumé

Un dispositif conçu pour apprendre en agissant et encourager l'esprit critique et les capacités réflexives, a été initié dans le contexte de la bioéthique en 2021, au sein du département de Biologie de la Faculté des Sciences et Technologies de Lille. L'esprit critique est un processus qui transcende les disciplines, engageant l'étudiant à être acteur de ses apprentissages, que l'action soit située dans le domaine professionnel ou personnel. le dispositif combine des séquences d'enseignement magistral, des séquences de travail de groupe et d'interactions (ou d'échanges entre étudiants). Les étudiants ont été mis face à des cas authentiques mettant en conflits des valeurs dont ils devaient faire la présentation. Grâce aux grilles d'évaluation qu'ils ont co-construit, les étudiants pouvaient s'autoévaluer et s'évaluer entre pairs. Ils bénéficiaient également d'un retour de l'enseignant entre leurs présentations orales. L'impact du dispositif a été évalué par l'analyse des productions étudiantes, à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens de groupe. Les données collectées montrent que les étudiants se sont particulièrement investis dans leurs enseignements, tout en prenant conscience des objectifs visés par ces enseignements. Plusieurs points fort ont été soulevés, dont l'agir ensemble, et sont discutés dans cette communication.

Abstract

A course design to 'learn by doing' and to encourage critical thinking and reflective abilities, was initiated in the context of bioethics in 2021 in the Department of Biology of the Faculty of Sciences and Technologies of Lille. Critical thinking is a process that transcends disciplines, committing the student to be an actor of its learning, whether the action is located in the professional or personal life. The course design combines formal teaching sequences, group work sequences and interactions (or exchanges between students). The students are confronted with authentic cases bringing into conflict values, which they will have to present. Thanks to grids of evaluation they have designed, students can self-assess and assess themselves among peers. They also benefit from teacher feedback between their oral presentations. The impact of the course design was assessed by analyzing student productions, using a questionnaire and group interviews. The data collected suggests that the students are particularly

invested in their teaching, while becoming aware of the objectives targeted by these teaching. Several strong points were raised and are discussed in this communication.

Mots-clés

Esprit critique, bioéthique, grille d'évaluation

1. Contexte & problématique

1.1. Contexte

La nécessité du développement d'un esprit critique chez les étudiants répond à la fois à la demande d'une société qui porte les valeurs de la démocratie, et à une injonction ministérielle française qui définit l'esprit critique comme un ensemble d'attitudes et d'habitudes liées au discernement, à la réflexion et à la vigilance sur ses jugements et ceux des autres.

Les étudiants sont exposés à une masse croissante d'informations, qui impose la mobilisation d'un corpus d'outils et de connaissances pour se guider et s'orienter afin de distinguer les faits des interprétations, ainsi que le juste de l'erreur. La gestion de cette masse critique d'information perturbe le rapport au savoir : comment apprendre et comment enseigner dans un contexte où existe un accès immédiat à une multitude de contenus où se mélangent des savoirs, des pseudo-savoirs, des croyances et des opinions ?

La formation à l'esprit critique et la pratique de l'esprit critique apparaissent comme des possibilités d'explorer des outils et des manières de travailler qui peuvent être appropriées par les étudiants et transposées dans d'autres domaines. L'esprit critique transcende les disciplines : il engage l'étudiant à être acteur, à se positionner en tant que citoyen, par des compétences qui se développent tant sur le plan professionnel que personnel.

Les enjeux éthiques liés aux avancées de la médecine et de la biologie sont débattus à intervalles réguliers et se traduisent par des textes législatifs (*i.e*. projet de loi relatif à la bioéthique). Nous avons pu constater chez les étudiants de Licence, ce besoin de comprendre les enjeux éthiques lors d'un travail sur la sensibilisation aux dimensions éthiques des protocoles de recherche en expérimentation animale (Bodart et Dupré, 2020).

Les préoccupations principales des dernières années ont été de clarifier auprès de nos étudiants les contextes éthiques des connaissances enseignées (notamment dans le domaine de la recherche en expérimentation animale), et de stimuler leur esprit critique. Ces

préoccupations ont conduit à créer en 2020 deux modules d'introduction à la bioéthique, en deuxième et en troisième années de Licence de Biologie Cellulaire et Physiologie (LBCP). Ces modules optionnels sont inclus dans le bloc de connaissances et compétences « Se positionner dans un parcours/domaine professionnel ». L'objectif de ces enseignements est de permettre aux étudiants de faire des choix argumentés et défendus, ainsi que de prendre conscience que l'esprit critique s'inscrit dans une action, dont l'apprentissage des mécanismes bénéficie autant à leur orientation professionnelle qu'à leur vie personnelle.

1.2. Nature de l'esprit critique et formation à l'esprit critique

Les travaux d'Ennis (Ennis, 1987) ont défini des capacités propres et des attitudes caractéristiques de la pensée critique tandis que des stratégies cognitives (macrocapacités et microhabiletés) ont été établies par Paul, Binker, Martin & Adamson en 1989. La formation à l'esprit critique a été étudiée par Boisvert, qui propose des conditions et illustrations de pédagogie dans ce domaine (Boivert, 2015). L'esprit critique est perçu comme un processus s'apparentant à une démarche réflexive où la propension à l'autocorrection est essentielle (Ennis, 1987; Lipman, 2003). Selon McPeck (1981), la pensée critique s'exerce d'autant mieux que l'étudiant possède des connaissances approfondies dans un domaine en particulier.

Trois approches sont possibles dans la formation à la pensée critique : (1) une approche générale, qui présente les éléments de la pensée critique séparément du sujet de l'enseignement, (2) une approche par infusion, où les étudiants ont les éléments théoriques de l'esprit critique pour guides et où ces éléments sont abordés dans un contexte, (3) une approche par immersion, où les principes ne sont pas explicites mais se développe implicitement au cours des enseignements. La combinaison d'une approche par immersion et d'une approche par infusion semble être l'approche qui montre le plus d'effets positifs sur les capacités d'esprit critique des étudiants (Abrami et al, 2015).

Dans le contexte des enseignements de bioéthique, une approche mixte a été privilégiée, (1) où les capacités relatives à l'esprit critique ont été clairement exposées aux étudiants et (2) où les étudiants sont mis face à des cas authentiques, mettant en conflits des valeurs. La méthode choisie s'est appuyée sur le travail de groupe, des activités de remue-méninges, des activités réflexives individuelles, des co-construction de grilles de critères, des exposés oraux et de co-construction de savoirs.

1.3 Apprendre en agissant

La problématique était donc de **développer et d'évaluer un enseignement qui encourage l'esprit critique et les capacités réflexives des étudiants, dans le double objectif d'un accroissement de leurs capacités à argumenter de lignes éthiques simples et d'un agir ensemble**. Pour cela, le choix a été fait de mettre les étudiants face à des situations éthiques complexes, dont ils devaient présenter les contextes historique, scientifique et éthique, et en débattre. L'idée a été de leur faire manipuler des concepts ainsi que de pratiquer l'esprit critique et de s'y entrainer. Ce dernier a été présenté comme une méthode, un processus permettant de prendre du recul vis-à-vis de ces propres croyances, ainsi que de parvenir à établir le bien fondé de certains faits ou non.

Ces deux modules ont été conçus en s'inspirant très fortement des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), définies par Georges et Poumay (2020) pour évaluer les compétences. En effet, ils s'appuient sur les quatre points décrits comme essentiels pour faire d'un enseignement, une SAE. Une SAE articule de manière cohérente les trois piliers de l'alignement pédagogique que ce sont les objectifs, la méthode et l'évaluation (Biggs, 2003), ce qui a aussi été respecté dans la construction de ces deux modules d'enseignement.

2. Description du dispositif

Le dispositif de ce module a été décliné de deux manières, selon des contraintes horaires imposées par la maquette. Dans cette section, seule la description des enseignements d'introduction à la bioéthique de deuxième année de LBCP est fournie

L'enseignement est composé de 4 enseignements dirigés de 1,5 heures chacun, et de trois séances d'enseignements pratiques (volume = 10 heures).
Le premier enseignement dirigé a eu pour objectif de présenter le module : définition de l'éthique, principaux courants de pensée en éthique, notion d'exercice de pensée via le dilemme moral, notion de valeurs et définition du périmètre de la bioéthique. Le deuxième enseignement dirigé a proposé des exemples concrets de dilemmes moraux. A l'issue du premier TD, il a été demandé aux étudiants de s'informer sur un cas clinique (Baby Fae, Cifarelli, 1985), et de réfléchir aux problèmes éthiques posés par ce cas. Ce dernier a été discuté avec les étudiants lors de la séance. Les troisième et quatrième enseignements dirigés

ont traité respectivement de la pratique d'une recherche intègre et responsable, et d'éthique environnementale.

En asynchrone, les étudiants ont constitué des groupes de travail et choisi des thématiques : 4 thématiques devaient être choisies parmi 6 thématiques proposées par groupe de 16 étudiants. Les enseignements pratiques ont été répartis en trois séances de 2, 4 et 4 heures respectivement.

La première séance de travaux pratiques a été consacrée à la création d'une grille d'évaluation. Cette grille d'évaluation a pour but de servir aux étudiants à évaluer les présentations faites lors des deuxième et troisième séances de travaux pratiques. Il a été explicité que la création de cette grille a pour objectif d'encourager leur esprit critique, afin qu'ils puissent porter un regard critique et argumenté sur une présentation orale, et soient en capacité de soutenir des discussions à l'issue des présentations. Deux exemples de grilles d'évaluation ont été fournies ; les éléments constitutifs d'une grille ont été discutés : critères, niveaux de performances et descripteurs. Sur la base des travaux de Ennis (1987) et Paul, Binker, Martin & Adamson (1989), plusieurs tableaux ont été fournis afin que les étudiants puissent dégager des critères propres à l'esprit critique. Lors de cette séance, il est indiqué aux étudiants qu'ils seront évalués sur la grille d'évaluation créée et la manière dont ils se serviront de cette grille, ainsi que sur les deux présentations orales. Chaque grille créée par les étudiants est déposée sur Moodle dans un délai de 24 heures après la séance. Cette grille n'est pas figée et elle n'est considérée comme définitive qu'à la fin de la troisième séance de TP, lorsqu'elle est utilisée pour l'évaluation des présentations orales des autres groupes.

Le premier TP a été scénarisé de la manière suivante : (1) présentation des consignes (15 minutes), d'exemples de grilles et des attendus ; travail par groupe, détermination des critères et des descripteurs (1 heure), (3) mise en commun des grilles réalisées et discussion (45 minutes).

Les deux autres TP ont été scénarisés de la manière suivante : (1) présentation orale + phase de questions-réponses (15 minutes + 15 minutes ; 4 groupes maximum par séance), (2) pause (15 minutes), (3) phase de discussion où chaque groupe évalue, en fonction de la grille qu'il a créé, les présentations des pairs (30 minutes), (4) phase individuelle d'auto-évaluation sur le travail de groupe (15 minutes), et (5) une phase de mise en commun (15 minutes par groupe). Les fiches d'évaluation et d'auto-évaluation sont déposées sur Moodle à la fin du TP. La fiche d'auto-évaluation sur le travail de groupe propose à l'étudiant de s'exprimer sur l'ambiance et le climat, la production du groupe, l'implication personnelle, les échanges, le travail individuel et l'organisation du groupe. Grâce à des questions ouvertes, l'étudiant peut

s'exprimer également sur les points qui fonctionnent, ne fonctionnent pas et proposer des pistes d'amélioration.

Entre les TP 2 et 3, l'enseignant fait un feed-back de plusieurs lignes, en mettant l'accent sur des pistes d'amélioration quant (1) à la production du groupe et (2) au travail de groupe.

3. Evaluation du dispositif

L'objectif de l'évaluation vise l'amélioration des enseignements et la valorisation éventuelle de ces derniers. Le dispositif d'évaluation a été composé des éléments suivants :

- Une **Analyse des productions étudiantes.** Les **grilles de critères** construites par les étudiants sont analysées à l'aide d'une grille d'évaluation (figure 1). Cette grille d'évaluation comprend 6 critères : (1) clarté des critères, (2) indépendance des critères, (3) expression et clarification des stratégies, aptitudes et capacités propres à l'esprit critiques (4) clarté des descripteurs, (5) différenciation, (6) utilisation de la grille par les étudiants (appui à la métacognition). Quatre niveaux de performance ont été établis et décrits : insuffisant, acceptable, bien et très bien.
- Un **questionnaire**. Ce questionnaire, anonyme, a été réalisé *via* le logiciel LimeSurvey. Le questionnaire a été soumis aux étudiants de L2 ainsi qu'aux étudiants de L3. Il est le même pour les deux promotions étudiantes. Il est composé de 23 questions fermées et de 3 questions ouvertes. Les questions fermées sont organisées selon 5 catégories : (1) appréciation générale, (2) cours, (3) animation du cours et interactions, (4) activités et (5) évaluation. Les questions ouvertes portent sur l'utilité de l'enseignement dans leur formation, sur les trois points forts de l'enseignement et la dernière question propose d'indiquer des suggestions d'amélioration de l'enseignement.
- Des **entretiens de groupes.** En complément du questionnaire, deux entretiens collectifs avec les étudiants de L2 ont été réalisés. L'objectif des entretiens est de questionner les étudiants sur les apports de l'enseignement, tout en faisant le lien avec les modalités mise en œuvre par l'enseignant. Ces entretiens ont été pensé pour approfondir et/ou préciser les données récoltées par le questionnaire.

4. Discussion

Les enseignements ont été construits comme des approches mixtes. Les étudiants sont mis face à des cas authentiques mettant en conflits des valeurs dont ils devront faire la présentation. Grâce aux grilles d'évaluation qu'ils ont conçu, les étudiants peuvent s'autoévaluer et s'évaluer entre pairs. Ils bénéficient aussi d'un retour de l'enseignant entre leurs présentations orales.

En nous appuyant sur les questionnaires, les entretiens et les analyses des productions étudiantes, plusieurs points forts de l'enseignement se sont dégagés : (1) les étudiants se sont sentis acteurs dans leurs enseignements, grâce au développement et au maintien d'une interactivité avec eux, et entre eux (phase de discussions), (2) les objectifs du module avaient été compris par les étudiants (l'enseignement a précisé leur vision de la science, et de leur représentation de la bioéthique, qui n'apparait plus comme abstraite), (3) les feedbacks fournis, ainsi que l'évaluation par les pairs, ont permis aux étudiants d'évoluer et de se voir progresser. Les 4 dimensions relatives aux SAE apparaissent dans les retours : situation complexe qui mobilise l'esprit critique, situation proche de la réalité professionnelle, auto-évaluation et retour constructif, et interdisciplinarité.

Lors des entretiens et des questionnaires, l'importance de l'agir ensemble a été soulignée par les étudiants : « je n'aurai pas été aussi loin toute seule ». Parmi les points forts de cet enseignement, les étudiants soulignent (1) les interactions entre les étudiants et l'enseignant sont considérés (évaluations formatives), (2) les retours des auto-évaluations, qui construisent un espace d'agir ensemble constructif, (3) la travail de groupe (la diversité est perçue comme un richesse et cette action conjointe entre acteurs de l'enseignement, enseignants et étudiants, pourrait être analysée en référence aux travaux de Sensevy (2011)), (4) la création d'un espace de parole libre et respectueux, où le « savoir écouter les autres » et l'« être écouté » (posture de l'enseignant) sont primordiaux. La mise en tension de la posture de l'enseignant est donc importante dans une pratique professionnelle qui vise la promotion de l'agir ensemble..

Plusieurs pistes d'amélioration se sont dessinées : (1) modification du cours magistral de L3 afin d'augmenter l'interactivité et que les étudiants puissent avoir un espace d'interaction de meilleure qualité, (2) une vigilance sur la clarté des consignes et insister sur leur compréhension par tous, (3) la reformulation de certaines propositions thématiques, dont la pertinence ou la faisabilité a été soulevée par quelques étudiants, (4) une optimisation de la gestion du temps entre deux présentations, (5) l'ajout d'un feed-back sur la grille de critères

qu'ils ont réalisée, afin de les rassurer ou de les orienter sur des pistes d'amélioration sur les critères ou les descripteurs.

Les enseignements de 2021-22 se nourriront de ces évaluations qui mettent en relief l'importance de l'agir ensemble pour les étudiants. L'équipe pédagogique mène une réflexion pour proposer une adaptation des activités de groupe aux étudiants de L3 qui auront déjà suivi le module en L2. Les outils de soutien et d'auto-évaluation des enseignements seront transférés à d'autres enseignements.

Références

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., Zhang, D. A. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage one meta-analysis. Review of Educational Research, 78, 1102–1134.

Bodart J.F., Dupré A., (2020) Animal experimentation in transgenesis: evaluating course design in large classrooms. FEBS Open Bio 10(6).

Boisvert J. (2015) Pensée critique : définition, illustration et applications. Revue québécoise de psychologie, 36 (1), 3-33.

Cifarelli P. S. (1985). Baby fae. The Western journal of medicine, 142(3), 401–402.

Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and skills. In Baron, J., Sternberg, R. (Eds.), Teaching thinking skills: Theory and practice (pp. 9–26). New York, NY: W. H. Freeman.

Georges, F et Poumay, M. (2020). Créer des SAE - Guide de soutien à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation en contexte d'APC. ADIUT.

Lipman, M. (2003) Thinking in education. New York : Cambridge University Press.

McPeck J.E. (1981) Critical thinking ad eduction. New York, NY: St. Martin's press.

Paul, R., Binker, A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). Critical thinking handbook : High school (a guide for redesigning instruction). Foundation for Critical Thinking.

Sensevy S. (2011) Le sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. De Boeck.

-

Rana CHALLAH

, Noisy-le-Grand, France, Rana.challah@univ-eiffel.fr

Charlotte POURCELOT-CAPOCCI,

, Noisy-le-Grand, France, Charlotte.pourcelot-capocci@univ-eiffel.fr

Emmanuel SYLVESTRE

, Lausanne, Suisse, Emmanuel.Sylvestre@unil.ch

Résumé

Depuis plusieurs années, le travail et les responsabilités des enseignants se sont complexifiés o omb m o ’ g m p (o o y, 2019). Ces mutations ne sont pas sans effets, o mm ’o g o ’ o o c è ’ g p (Rom , 2006 ; De Ketele, 2015). Le développement professionnel joue un rôle crucial tout au long de la carrière (Rege Colet et Berthiaume, 2013) et constitue un levier qui leur p m ’ p er aux divers changements et de répondre aux b o ’ pop o p p h ogè (C *et al.,* 2021).

La recherche- c o V S (É V o ’ g m S p) est centrée sur le développement professionnel pédagogique du personnel enseignant qui travaille au sein ’ ç . Nous articulons trois concepts : agir ensemble, réflexivité et développement professionnel. Nous proposons de montrer comment un chercheur peut non seulement utiliser les méthodes de la recherche-action pour recueillir des données sur un développement, mais aussi conduire les interviewés vers une plus grande prise de conscience de leur propre pratique dans leurs propres institutions (Robertson, 2000). Cette prise de conscience déclenche un processus de théorisation collective ancré dans l'expérience des interviewés qui vivent le phénomène qu'on veut éclairer et éventuellement de la réalité qu'on souhaite modifier (Campenhoudt *et al.,* 2005).

Plusieurs travaux (Duval et al., 2011 ; Marcel, 2016 ; Sensevy et Mercier, 2011), montrent que « ’ g mb » constitue une spécificité incontournable de la recherche-action et pp î comm m ch ’o g o ’ c o gociée entre différents secteurs ’ c c ’ p oj comm . To o , p x xp c p oc ’ o o co c o ’ g mb . So c g , o p opo o p les résultats préliminaires de dix co c ch ch - c o V S. p g m p c x p opo p Sch (199) p p c mo m g co c p o ’ c o g (Paquay et Sirota, 2001, p. 8) et de cons c o ’ p mo og ’ g p o o à ’ mb o q c x o j . , p q x jo un rôle central dans le développement professionnel des enseignants (Griffiths, 2000 ; Ramsden, 2003 ; Loughran, 2002.).

S b , o o o p c p m à ’ p oc réflexif qui reflète les spécificités de la pratique professionnelle des enseignants interviewés.

No m ho o og ’ pp r une analyse de contenu thématique qui permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication » (Bardin, 2013) via un processus de c c o y m q co g ’ c o hèm (H h & Sh o , 2005) .

Les entretiens conduits par des chercheurs montrent comment les connaissances et les instruments issus de la recherche- c o V S, p c g cœ ’ processus réflexif (Bartelheim et Evans, 1993) qui, à son tour, ouvre des perspectives de développement professionnel (Wouters et Frenay, 2013). Cette méthodologie ouvre ainsi la o à pp och ch q co b à ’ m g c ’ g mb .

Abstract

For several years, the work and responsibilities of university teachers have become more complex due to the many changes in higher education (Lison and Loisy, 2019). These changes have many effects, particularly on the organisation and development of higher education teachers' careers (Romainville, 2006; De Ketele, 2015). Professional development

plays a crucial role throughout the careers of higher education teachers (Rege Colet and Berthiaume, 2013) and is a lever that enables higher education teachers to adapt to various changes and to meet the needs of an increasingly heterogeneous student population (Carra et al., 2021).

The EVES (Etude et Valoriser l'Enseignement dans le Supérieur) action-research focuses on the pedagogical professional development of teaching staff in a French university. We propose to articulate acting together, reflexivity and professional development. Our aim is to show how a researcher not only uses action research methods to collect data on a development, but also leads interviewees towards a greater awareness of their own practice in their own institutions (Robertson, 2000). This awareness triggers a process of collective theorising rooted in the experience of the interviewees who live the phenomenon that we want to shed light on and possibly the reality that we want to change (Campenhoudt et al., 2005).

Several works (Duval et al., 2011; Marcel, 2016; Sensevy and Mercier, 2011) shows that 'acting together' is an essential feature of action research and appears to be a process for organising negotiated action between different partners working on a common project. However, few works explain the process and the evolution of the construction of the action together. From this perspective, we propose to present the preliminary results of ten interviews conducted as part of the EVES action research.

The paradigm of the reflective practitioner proposed by Schön (1994) "takes place in a general movement of reconceptualisation of teaching action" (Paquay and Sirota, 2001, p. 8) and of construction of an epistemology of professional action aiming at identifying the whole of the knowledge which structures the subject's reflection. Indeed, reflective practice plays a central role in teachers' professional development (Griffiths, 2000; Ramsden, 2003; Loughran, 2002).

Based on the interviews, we are mainly interested in studying the reflective process that mirrors the specificities of the professional practice of the interviewed teachers.

Our methodology is based on a thematic content analysis that allows us to "identify the nuclei of meaning that make up the communication" (Bardin, 2013) via a process of systematic classification and coding and the identification of themes (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278).

The interviews conducted by researchers show how the knowledge and tools derived from EVES action research, place teachers at the heart of a reflective process (Bartelheim & Evans, 1993) which, in turn, paves the way for professional development (Wouters & Frenay, 2013). Hence, this methodology can foster enriched approaches that contribute to the emergence of acting together.

Keywords : action research, reflexivity, professional development, professor, higher education.

Mots clés : recherche-action, réflexivité, développement professionnel, enseignants, enseignement supérieur.

Texte complet

Po ’ p x m o ’ g m p (A oo , 2011 ; De Ketele, 2015 ; Eliott *et al.,* 2011 ; Romainville et Rege Colet, 2006), le développement professionnel des enseignants du supérieur semble être incontournable pour accompagner les o m o (m o y, 201) po x b o ’ pop o de plus en plus hétérogène (Carra *et al.,* 2021).

Dans une perspective de développement professionnel pédagogique du personnel enseignant, la recherche- c o V S (É V o ’ g m S p) bo ’ ç . ’obj c p m cette recherche-action est de connaître les pratiques enseignantes ’ pop o q c c p statuts. Le deuxième objectif est de développer u o ’ o -positionnement qui permet aux g ’ ’ p q p gog q (h m R g -Co , 201). C mo è p m ’ opp m p gog q g (h m R g -Co , 201) p opo p opp m p o o p .

No comm c o p opo ’ c g mb , x opp m professionnel. Nous proposons de montrer comment un chercheur peut non seulement utiliser les méthodes de la recherche-action pour recueillir des données sur un développement mais

aussi conduire les interviewés vers une plus grande prise de conscience de leur propre pratique dans leurs propres institutions (Robertson, 2000). Cette prise de conscience déclenche un processus de théorisation collective ancré dans l'expérience des interviewés qui vivent le phénomène qu'on veut éclairer et éventuellement de la réalité qu'on souhaite modifier (Campenhoudt et al., 2005).

’ x m p x (Duval et al., 2011 ; Marcel, 2016 ; Sensevy et Mercier, 2011), permet de constater que « ’ g mb » constitue une spécificité incontournable de la recherche-action et pp î comm m ch ’o g o ’ c o goc c ’ c c ’ p oj comm . Toutefois, peu de travaux xp c p oc ’ o o co c o ’ g m b . Sous cet angle, nous proposons de présenter les résultats préliminaires de dix entretiens semi-directifs conduits dans le cadre de la recherche-action EVES.

p gm p c x p opo p Sch (199) p p c mo m g co c p o ’ c o g (Paquay et Sirota, 2001, p. 8) co c o ’ p mo og ’ g p o o ant à identifier ’ mb o q c x o j . , p q x jo un rôle central dans le développement professionnel des enseignants (Griffiths, 2000 ; Ramsden, 2003 ; Loughran, 2002.). Les pratiques enseignantes évoluent dans un cadre ’ c o , ’ c o c o o (A , 2002). Selon Bartelheim et Evans (1993), trois composantes constituent la pratique réflexive : la définition du problème, ' o o m à ’ p e la méthode et la responsabilité personnelle. La première compo è o p ob èm q mè ’ g à o m p ob èm et à déterminer les parties intégrantes du problème dans le but de les traiter. La deuxième composante, la m à ' p mè ’ g à op pp och g c pour formuler une solution au problème nouvellement formulé. La troisième composante, la po b p o , x g ’ g q ' o po b solution.

S b ’ c g g -chercheurs, nous nous o p c p m , c comm c o , à ’ p oc x q reflète les spécificités de la pratique professionnelle des enseignants interviewés. Le guide ’ co p b q : 1) p co p o o ’ g ; 2)

o c o m ’ b m ;) ’o g o ’ g ;) p q ’ o pp g ; 5) p q ’ ccomp g m des étudiants ; 6) la collaboration entre les enseignants et la formation ; 7) perspectives de valorisation du métier. Lors des entretiens semi-directifs menés par les chercheurs-interviewers, les enseignants s'engagent dans des activités d'apprentissage professionnel, explorent les questions relatives à leur pratique quotidienne et proposent des solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés.

No m ho o og ’ pp y co h m q qui permet de « repérer des noyaux de sens qui composent la communication (, 201) . ’ y q co p m ’ p o bj c co o ’ x p processus de classification systématique de codage et l’ c o hèm (H h & Shannon, 2005, p. 1278)[1]. ’ pp o ch ’ y co op c ’ y co g (H h Sh o , 2005). D c c yp ’ y co , composantes de la pratique réflexive ainsi que les indicateurs sont définis avant et pendant ’ y o . C c o p mo è h m (199) g c ’ q ê .

Tableau 1 : tableau de synthèse des indicateurs de réflexivité et de quelques verbatims extraits des entretiens des enseignants (N=10).

Composantes	Indicateurs	Verbatims
Définition du problème	1. Évalue le problème à la lumière de la théorie et de la recherche en vigueur	« Un bon enseignant c’est un bon chercheur aussi….c’est ma vision des choses ». « [...] pour comprendre le problème…deux grandes catégories

[1] Traduction libre : “qualitative content analysis is defined as a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns” (Hsieh & Shannon, 2005, p. 1278).

		d'approches. Il y a l'approche basée sur la croyance et la théorie de la probabilité ».
	2. Cherche des informations pour clarifier les problèmes	« pourquoi ça ne marche pas … parce qu'il y a trop de degrés d'engagement différents ».
Responsabilité personnelle	1. Valorise les résultats négatifs ; en d'autres termes, se rend compte que quelque chose peut être appris d'un résultat négatif	«… je leur laisse une autonomie …voir s'ils ont réussi ou pas, s'il faut refaire l'exercice ou pas … je fais la moyenne des deux examens et je tiens en compte de l'investissement de l'étudiant ». «… il va m'apprendre ma faute, je vais apprendre aussi »
	2. Analyse la cohérence de sa pratique avec les orientations pédagogiques de l'établissement, l'UFR, etc.	« …mes cours sont associés à des syllabus. C'est une des, obligations, liées à, au référentiel qualité ».
	3. Exprime une implication qui reflète sa vision de l'enseignement	« …quand je vais enseigner je vais surtout tenter de détecter les personnes qui, qui bossent mais qui y arrivent pas, c'est ma vision de l'enseignement »
Test et évaluation	1. Remet en question sa méthode d'enseigner	« …un modèle un schéma… je suis preneuse pour améliorer mon, mon fonctionnement » « [...] je me rends compte que je peux leur proposer une grille avec les critères d'évaluation ».
	2. Teste de nouveaux scénarios pédagogiques pour trouver les meilleures solutions	« …d'abord bien comprendre le problème…proposer vos propres solutions, vous prenez une approche et vous l'améliorez ». « je me remet en route en faisant un ou deux scénarios pédagogiques ».
	3. Se remet en question et reconnaît la possibilité de l'erreur	« l'enseignement en face à face en lui-même, c'est-à-dire l'organisation, la régulation de l'activité dans une classe…quand on est vraiment face à face c'est d'être à l'aise devant ses étudiants. Donc, c'est de maîtriser, pleinement,

		complètement son cours ».

Notre analyse qui sera enrichie lors de notre communication, est synthétisée dans le tableau dans lequel sont illustrées trois composantes de la réflexivité, « définition du problème », « test et évaluation » et « responsabilité personnelle », les indicateurs retenus pour notre analyse et quelques verbatims extraits des entretiens menés avec les enseignants.

’ x m o à p m è composante « Définition du problème » montre que tous les enseignants (N=10) proposent de définir les problèmes auxquels ils sont confrontés en les évaluant à la lumière de la théorie et de la recherche en vigueur et en cherchant des informations pour clarifier le problème.

’ y o à x èm compo Responsabilité personnelle » mp c o o g (N=8) o ’ g m c ’ pp . No co o g m q q majorité des enseignants valorisent la p c ’ pp g ch c y coh c p q c la vision pédagogique de leur institution.

To o , ’ y o èm compo Test et évaluation » montre que, bien que la majorité des enseignants (N=7) teste de nouveaux scénarios pédagogiques pour trouver les m o o , o co o q mo ’ g (N=) m q o m ho ’ g co po b ’ .

’ y succincte des résultats susprésentés p m ’ o c q pp och développement professionnel qui ont été identifiées par Wouters et Frenay (2013) : 1) augmenter □ses□ connaissances de la matière à enseigner dans le b ’ ê m à ’ avec ce qui est à enseigner ; 2) xp m m è ’ g b □se□ à ’ □son□ ô ’ g ; 3) accroître □sa□ compréhension de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne p c ’ g m que □ ’ g □ p opo b c ’ pp g (p.129) .

Les entretiens conduits par des chercheurs montrent comment les connaissances et les instruments issus de la recherche-action V S, p c g cœ ’

processus réflexif (Bartelheim et Evans, 1993) qui conduit à un continuum de la réflexivité et ouvre des perspectives de développement professionnel. Cette méthodologie de la recherche-action ouvre ainsi la voie à pp och ch q co b à ' m g c ' g ensemble.

Bibliographie

- Annoot, E. (2011). Le métier d'enseignant chercheur. Dans : Imelda Elliott éd., *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation: Change in Higher Education and Globalisation* (pp. 221-231). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.3917/dbu.ellio.2011.01.0221"

- Bartelheim, F., & Evans, S. (1993). The Presence of Reflective-Practice Indicators in Special Education Resource Teachers' Instructional Decision Making. *The Journal of Special Education, 27*, 338 - 347.

- Carra, C., Couturier, C., & Reitel, B. (2021). *Identité(s) et universités nouvelles une question de proximité ?* (Éducation, formation et lien social). Arras: Artois presses université.

- De Ketele, J. (2015). Vers une synthèse ouverte. Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de ' g g m p o o . D : F c M h ., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 145-164). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. https://doi-org.distant.bu.univ-rennes2.fr/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0145"

- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. (2nd ed.). London & New York: Routledge-Farmer.

Effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière en cours de langue étrangère. Retour sur une Recherche Action à l'université de Poitiers

Auteurs :

Arber Shtembari

Ingénieur de recherche, CRIIP, Université de Poitiers, Poitiers, France, arber.shtembari@univ-poitiers.fr

Marigel Garcia Lozano

Conseillère pédagogique, CRIIP, Université de Poitiers, Poitiers, France, marigel.garcia.lozano@univ-poitiers.fr

Peter Forte

Enseignant, Faculté de Lettres et Langues, Université de Poitiers, Poitiers, France, peter.forte@univ-poitiers.fr

Résumé

Cette étude propose de se focaliser sur les effets de l'enseignement explicite sur l'anxiété langagière des étudiants de la faculté des Lettres et des Langues de l'université de Poitiers lors d'un cours d'expression orale en langue anglaise. Elle restitue les résultats d'une recherche-action réalisée entre un enseignant, un ingénieur de recherche et une conseillère pédagogique. En s'appuyant sur les travaux de Horwitz et al. (1986) revus par Zhao (2007), la recherche-action a été réalisée en mettant en œuvre des méthodes mixtes, passation d'un questionnaire, réalisation de plusieurs séances d'observation de cours et entretiens semi-directifs avec l'enseignant et les étudiants) et a permis de mesurer en deux temps les niveaux d'anxiété langagière lors de l'accompagnement pédagogique de l'enseignant. Le questionnaire interroge les étudiants sur 4 facteurs (« F1 Appréhension de la communication en anglais ; F2 Anxiété des examens ; F3 Peur de l'évaluation négative ; F4 Anxiété des cours d'anglais). D'un point de vue pédagogique, au-delà des résultats très encourageants sur la réduction de ce type

d'anxiété, cette étude nous a permis de mieux comprendre certaines des difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants et l'effet des méthodes d'enseignement qui leur permettent de les surmonter.

Abstract

This study proposes to focus on the effects of explicit teaching on the language anxiety of students in the Faculty of Letters and Languages at the University of Poitiers during an English language speaking course. It presents the results of an action-research carried out between a teacher, a research engineer and a pedagogical advisor. Based on the work of Horwitz et al (1986) reviewed by Zhao (2007), the action-research was carried out using mixed methods (a questionnaire, several lesson observation sessions and semi-structured interviews with the teacher and the students) and made it possible to measure the levels of language anxiety during the teacher's pedagogical support in two stages. The questionnaire asks students about 4 factors ("F1 Apprehension of communication in English; F2 Anxiety about exams; F3 Fear of negative evaluation; F4 Anxiety about English classes). From a pedagogical point of view, beyond the very encouraging results on the reduction of this type of anxiety, this study has allowed us to better understand some of the learning difficulties encountered by students and the effect of teaching methods that allow them to overcome them.

Mots-clés

Anxiété langagière ; enseignement explicite ; recherche action ; pédagogie universitaire

1. Introduction

Les étudiants français de premier cycle universitaire rencontrent des difficultés lors de l'apprentissage des langues étrangères. L'anxiété linguistique a été identifiée comme un facteur affectant l'appréhension de la communication des étudiants, provoquant l'anxiété des tests et la peur d'une évaluation sociale négative par les autres (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986). Dans une recherche-action menée auprès d'étudiants de première année d'un cours d'anglais de la Faculté des Lettres et Langues de l'Université de Poitiers, nous examinons la relation entre les méthodes pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant et le niveau de cette anxiété chez les étudiants, qui les inhibe parfois lors des séances d'expression orale en classe.

Plusieurs études ont observé des effets négatifs sur l'anxiété langagière et la performance des apprenants (Aida, 1994 ; Horwitz, 2001) comme l'appréhension de communiquer dans une langue étrangère, la peur d'être évalué socialement de manière négative, le sentiment d'anxiété pendant le cours ou à propos des tests finaux. La relation entre les caractéristiques affectives (Chastain, 1975) et la réussite dans l'apprentissage d'une seconde langue (Kleinmann, 1977) a commencé à intéresser les chercheurs dès 1960. L'anxiété linguistique a été identifiée comme un facteur ayant des effets facilitateurs ou débilitants sur l'apprentissage et la réussite des étudiants (Alpert & Haber, 1960 ; MacIntyre & Gardner, 1989 ; Arnold & Brown, 1999). Selon Horwitz, l'anxiété linguistique devrait être considérée comme une catégorie distincte de l'anxiété qui est définie comme "le sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude associé à l'excitation du système nerveux autonome".

Bien que la question de l’anxiété langagière et de l’apprentissage des langues étrangères ait été abordée dans la plupart des travaux mentionnés ci-dessus, la question pédagogique ne semble pas avoir reçu une attention suffisante. La question initiale de cette recherche-action était de savoir quelles méthodes pédagogiques privilégier pour diminuer l'anxiété langagière afin de favoriser l'expression orale en langue anglaise. Le cadre théorique que nous avons choisi pour étudier cette hypothèse est l'échelle d'anxiété langagière en classe de langue étrangère (FLCAS) développée par Zhao Na (2007), qui a proposé une reconstruction du modèle initial à trois facteurs proposé par Horwitz et al. (1986) (Aida, 1994 ; Paee & Misieng, 2012).

Cette étude s'appuie sur 4 hypothèses : selon notre première hypothèse, les méthodes d'enseignement explicites affectent l'appréhension de la communication en anglais par les étudiants (F1) ; deuxièmement, l'enseignement direct peut réduire l'anxiété des étudiants face aux examens et aux tests (F2) ; troisièmement, l'enseignement explicite peut réduire la peur des étudiants d'une évaluation sociale négative (F3) ; enfin, l'hypothèse de l'enseignement explicite stipule que ces méthodes d'enseignement peuvent affecter l'anxiété des étudiants en cours d'anglais (facteur F4+F5) et son flux.

2. Méthode

2.1. La démarche

Après la constitution d'une équipe de recherche composée de l'enseignant en question, du conseiller pédagogique et d'un ingénieur de recherche, les membres de l'équipe ont décidé de formaliser un protocole : tout d'abord, une discussion a été menée avec l'enseignant afin de définir le projet de la recherche-action et d'obtenir des informations concernant son cours et ses étudiants. En parallèle, une analyse documentaire préliminaire a été réalisée afin de comprendre les enjeux et les difficultés liés à l'apprentissage des langues étrangères. Ceci nous a orienté vers les études pionnières de Horwitz et les travaux ultérieurs de Yukie Aida (2004) et Zhao Na (2007). C'est le questionnaire de cette dernière que nous avons décidé de traduire et d'administrer aux étudiants.

Suivant une démarche expérimentale en deux temps, les réponses recueillies lors du T1 devaient servir de base de référence pour comparer deux temps de mesure. Aussi, des entretiens semi-directifs et des observations de séance de cours ont été réalisés avec l'enseignant au cours du semestre et les étudiants à la fin de celui-ci.

2.2 Méthode, participants, matériel

La population étudiée était N=27, 20 filles et 7 garçons. Pour les deux périodes d'évaluation (T1 et T2) de cette recherche-action, 20 étudiants ont participé à T1 (soit 74% du nombre total d'étudiants) et 23 étudiants à T2 (soit 85% du nombre total d'étudiants). Tous les étudiants étaient en première année de licence à la Faculté des Lettres et Langues de l'Université de Poitiers au moment de la recherche-action. Tous les étudiants ont répondu au questionnaire d'évaluation pour chacun des temps de mesure, de manière volontaire et sans rémunération.

Les questions de chacun ont été évaluées sur une échelle de Likert en 5 points allant de 1 : pas du tout d'accord à 5 : tout à fait d'accord (voir le questionnaire en annexe). Ces mesures sont

basées sur le modèle FLCAS présenté par Zhao (2007). L'objectif était d'utiliser les commentaires des étudiants comme évaluateurs objectifs de la communication pédagogique de l'enseignant. Le questionnaire était composé de 33 items répartis sur quatre domaines (ou facteurs). Neuf items (questions 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 et 32) étaient formulés de manière négative, et leurs scores ont été calculés de manière inverse.

La cohérence interne des questions a été testée par l'Alpha de Cronbach, qui s'est avéré très satisfaisant (α= .94). Si ces questions mesurent le même concept, elles doivent être corrélées entre elles. Le premier facteur, " Appréhension de la communication en anglais " (F1 ; huit items), consiste à savoir si les étudiants ont rencontré des difficultés particulières - manque de confiance, maladresse, nervosité, etc. - lorsqu'ils parlent anglais (T1 α= .84 et T2 α= .89). Le deuxième facteur, "Anxiété des tests" (F2 ; cinq items), interroge sur la présence d'anxiété lors de différents moments d'évaluation ou de test (T1 α= .091 et T2 α= .48). Le troisième facteur, " Peur d'une évaluation sociale négative " (F3 ; neuf items), interrogeait sur l'anxiété que les étudiants pouvaient ressentir face aux autres étudiants présents en classe lorsqu'ils parlaient anglais (T1 α= .86 et T2 α= .85). Le quatrième facteur, "Anxiété du cours d'anglais" (F4+F5) ; onze items) (T1 α= .83 et T2 α= .86) était divisé en deux sous-facteurs : il devait conduire à la détection de l'"Anxiété à l'égard des cours d'anglais " (F4 ; sept items), interrogeant les étudiants s'ils étaient contrariés à l'idée d'aller à un cours d'anglais (T1 α= . 64 et T2 α= .70), et de l'" Anxiété pendant le cours d'anglais " (F5 ; quatre items), en interrogeant les étudiants sur leurs expériences - ennui, manque d'envie, manque de confiance, etc. - pendant le cours (T1 α= .75 et T2 α= .86).

L'administration du questionnaire s'est faite par courriel après que l'enseignant ait informé les étudiants en classe de l'objectif de la recherche et les ait invités à répondre à une enquête en ligne.

3. Résultats

Tout d'abord, nous avons effectué une analyse descriptive pour calculer les moyennes et les écarts types pour les quatre facteurs de l'étude. Ensuite, nous avons employé un test t de Student pour comparer les résultats entre la phase de test (T1) et de retest (T2). Nous n'avons pas pu effectuer une ANOVA à mesures répétées, mais nous avons considéré les étudiants participant à la comparaison avant/après comme deux groupes indépendants.

L'analyse descriptive a permis d'identifier les principales difficultés des étudiants et tout changement dans les niveaux d'anxiété linguistique des étudiants. L'analyse a été effectuée

item par item afin d'obtenir le meilleur aperçu de ces questions. Les résultats des analyses descriptives du test (T1) ont montré qu'il y avait dix-huit items avec un score moyen supérieur ou égal à 3. Parmi ces items, neuf ont un score moyen supérieur ou égal à 3,5 (Questions 24, 9, 23, 20, 10, 31, 2, 1, 28). Dans la phase de prétest (T1), la question ayant obtenu le score le plus élevé était la Q24 " Je me sens très gêné-e de parler anglais devant d'autres étudiants ", ce qui indique qu'une des difficultés les plus importantes dans l'apprentissage d'une langue seconde est une certaine appréhension que les étudiants ressentent à l'idée de parler dans une langue étrangère devant d'autres personnes et d'être soumis à leur jugement négatif. En effet, le score moyen du premier facteur, "Appréhension de la communication en anglais" (F1), est plus élevé que les autres, soit M=3.19 (0.93). (Voir Tableau 1)

Tableau 1. Comparaison des scores moyens par facteur en T1 et T2

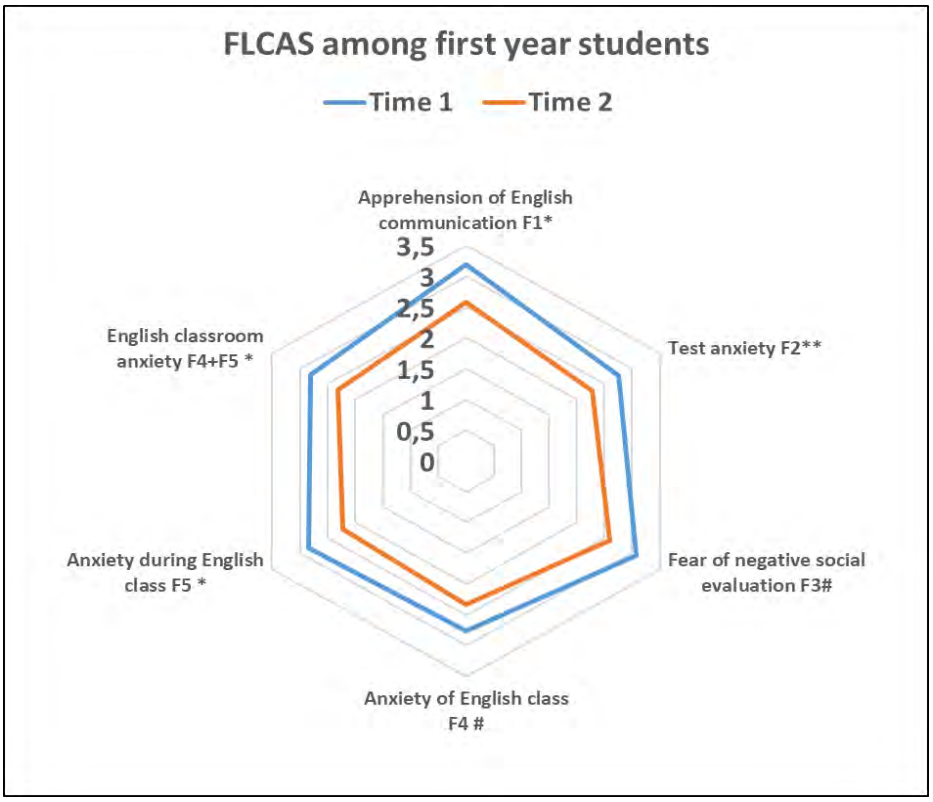
	Moyenne T1 (st. dev)	Moyenne T2 (st. dev)	*t*(41)	p
F1	3.19 (0.935)	2.57 (0.86)	2.25	0.03
F2	2.76 (0.6)	2.28 (0.532)	2.79	0.008
F3	3.08 (0.919)	2.57 (0.782)	1.94	0.059
F4	2.76 (0.752)	2.32 (0.692)	2.12	0.04
F5	2.84 (1.11)	2.23 (0.869)	2.00	0.052
F4+F5	2.8 (0.886)	2.28 (0.736)	2.02	0.05

Les premiers tests effectués ont été des tests t de Student qui ont comparé le score moyen des étudiants lorsqu'ils ont répondu au questionnaire T1 et au questionnaire T2 (voir Figure 1).

Après la mise en place de méthodes pédagogiques liées à l'enseignement explicite, nous constatons qu'à l'exception des indices "Peur de l'évaluation sociale négative" (F3) et du sous-facteur "Anxiété du cours d'anglais" (F4), dont les résultats sont marginalement significatifs ($p < .1$), tous les autres facteurs sont significativement différents (F1 "Appréhension de la communication en anglais" : $t(41) = 2.25$, $p = .030$; F2 "Anxieté des tests" : $t(41) = 2.79$, $p = .008$; F3 "Peur de l'évaluation négative" : $t(41) = 1.94$, $p = .059$; F4+F5 "Anxiété du cours d'anglais" : $t(41) = 2.12$, $p = .040$; Sous-facteur F4 "Anxiété à l'égard des cours d'anglais" :

t(41)= 2.00, p= .052 ; Sous-facteur F5 "Anxiété pendant le cours d'anglais" : t(41)= 2.02, p= .050).

Figure 1. Différences avant et après la mise en œuvre des méthodes d'enseignement liées à l'instruction directe sur le FLCAS chez les étudiants de première année



Note: ns = not significant; #: p < .1; *: p < .05; **: p < .01; ***: p < .001

4. Discussion

Comme prédit par notre hypothèse, l'enseignement explicite a affecté l'anxiété en langue étrangère des étudiants en cours d'anglais.

Selon notre première hypothèse, (F1 Appréhension de la communication en anglais), l'étude montre que les étudiants de première année d'université ressentent une forte anxiété linguistique à l'idée même d'apprendre une seconde langue, dans notre cas la langue anglaise. L'appréhension de communiquer en anglais s'avère puissante lorsque les étudiants sont confrontés à parler anglais devant l'enseignant et leurs camarades de classe. Afin de réduire ces appréhensions à communiquer en anglais, l'enseignant a tout d'abord créé les conditions nécessaires à l'instauration d'un climat accueillant et propice à l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, (F2 Anxiété des tests), la mise en œuvre de méthodes d'enseignement liées à l'enseignement explicite montre des effets sur la réduction de l'anxiété linguistique lors de l'apprentissage de l'anglais. Cependant, certaines peurs, comme nous l'avons montré ci-dessus, persistent, comme c'est le cas de l'évaluation négative (notation) par l'enseignant lors d'un examen. En France, lorsque les étudiants arrivent à l'université, l'idée que l'évaluation est étroitement liée à leurs performances est déjà bien ancrée en eux. Cependant, les méthodes d'évaluation, qui prennent la forme de jeux de langue, peuvent aider les étudiants à suspendre temporairement une partie de leur appréhension à être évalués.

Enfin, selon la troisième hypothèse F3 « Peur de l'évaluation négative », l'impossibilité d'effectuer le transfert linguistique des connaissances et des compétences de leur langue maternelle, le français, vers la deuxième langue apprise, l'anglais, déstabilise les étudiants et leur fait perdre confiance en eux. L'enseignant observé a utilisé le français très occasionnellement et uniquement dans le but de clarifier un concept ou lorsque les étudiants disaient ne pas avoir compris. Il utilisait régulièrement des situations des cours précédents où un mot ou une expression particulière avait été étudié.

Enfin, en ce qui concerne notre dernière hypothèse, F4+F5 « Anxiété du cours d'anglais », nous avons observé que l'enseignant a mis en œuvre des techniques d'enseignement qui ont encouragé les étudiants à réfléchir sur leurs façons d'apprendre.

En conclusion, l'objectif de cette étude était de comprendre l'impact des méthodes d'enseignement sur l'anxiété liée aux langues étrangères. Le fait de rendre les objectifs clairs, de donner des commentaires constructifs et d'encourager les étudiants à travailler de façon autonome a permis de réduire leur anxiété face à la langue étrangère. À la fin de l'étude, sur les quatre facteurs (et deux sous-facteurs) étudiés, tous les facteurs ont montré une réduction significative du taux d'anxiété linguistique, à l'exception des indices "Peur de l'évaluation sociale négative" (F3) et du sous-facteur "Anxiété de la classe d'anglais" (F4) qui ont montré une réduction marginalement significative.

Références bibliographiques

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety : The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, *78*(2), 155-168. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x

Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, *21*, 112-126. https://doi.org/10.1017/S0267190501000071

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, *20*(3), 559-562. https://doi.org/10.2307/3586302

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132. https://doi.org/10.2307/327317

Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, *37*(3), 308-328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

Zhao, N. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal Quarterly*, *9*(3), 22-34.

Enseignement à distance : Retour sur le vécu professoral

Chantal Bouchard, Cynthia Potvin, Nancy Black et Monique Levesque

Université de Moncton, Moncton, Canada

chantal.bouchard@umoncton.ca, potvinc@umoncton.ca, nancy.black@umoncton.ca et monique.levesque@umoncton.ca

Résumé

Malgré les multiples avantages qu'offrent les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'enseignement (Kozanitis et Quevillon, 2018), on déplore souvent le manque de formation quant à leur utilisation (Collin et al., 2015). La pandémie a cependant bouleversé ces tendances à partir de mars 2020. Dans le but de mettre sur pied et d'offrir bon nombre de formations technologiques et technopédagogiques aux membres du corps professoral et enseignant afin qu'elles et ils mènent à bien leur enseignement, trois services de l'Université de Moncton, Canada, se sont prêtés main forte. Qu'a-t-il alors résulté de cet agir ensemble en ce qui a trait à la pratique enseignante et au développement de ses principaux acteurs?

La présente communication a pour objectif principal de présenter les résultats obtenus à la suite de l'analyse qualitative d'un corpus d'entrevues semi-structurées menées auprès de professeures et professeurs s'étant initialement prêtés à répondre à un sondage sur leurs pratiques d'enseignement à distance. Les entrevues, d'une durée de 30 à 45 minutes, ont été menées lors d'une étude longitudinale s'échelonnant de septembre 2020 à mai 2021. La participation à l'entrevue était facultative. Dès lors, cinq professeures et professeurs se sont prêtés à la tâche au début de l'enseignement à distance, à savoir au trimestre d'automne 2020, et six ont participé à l'étude une fois l'année universitaire 2020-2021 terminée. Les entrevues étaient constituées de trois questions et avaient pour but de détailler certains aspects de l'enseignement à distance, tels que les méthodes d'enseignement à distance, le choix des outils technologiques, les formations suivies et leurs sentiments d'auto-efficacités (SEP), tel que défini par Lecompte (2004), à enseigner et à apprendre en temps de pandémie mondiale.

Afin d'analyser qualitativement le contenu des entrevues, nous avons utilisé le logiciel NVivo. Ainsi, nous avons catégorisé les réponses aux trois questions posées selon les catégories suivantes, lesquelles ressortent de l'analyse qualitative : Apprentissage, Connaissances/Compétences, Ressources, Enseignement, Avantages et Défis. Chacune des catégories a par la suite été subdivisée en sous-catégories afin d'apporter plus de précision par rapport aux propos soulevés par les professeures et professeurs.

Brièvement, il ressort de notre étude une évolution quant à la pratique enseignante au niveau postsecondaire, et ce, à bien des niveaux (p. ex., quant aux connaissances et compétences acquises, ressources utilisées, etc.), ainsi qu'une panoplie d'avantages (p. ex., collaboration, flexibilité, réinvestissement, etc.). Plusieurs défis ont par ailleurs été identifiés, soit la réussite (éthique) des étudiantes et étudiants, l'assiduité, et le manque d'interaction et de participation.

N'eut été des formations, de l'accompagnement et du soutien offerts au corps professoral et enseignant par les services technopédagogiques de l'université, l'expérience d'enseignement à distance et les effets engendrés quant au SEP (Lecompte, 2004) n'auraient su être le même. Par conséquent, cet agir ensemble caractéristique d'une situation d'urgence aura permis de maximiser la technologisation de l'enseignement en transformant les pratiques et en donnant à l'enseignement une dimension spatiale et temporelle qui lui est propre.

Abstract

Information and communication technologies (ICT) offer multiple benefits to education (Kozanitis and Quevillon, 2018). Despite everything, we often deplore the lack of training in their use (Collin et al., 2015). However, a major force on a global scale has upset these trends from March 2020: The pandemic! In order to set up and offer a good number of technological and techno-pedagogical training courses to faculty members and teachers so that they can carry out their teaching, three techno-pedagogical services of the University of Moncton, Canada, have joined forces with one another to help each other. What then resulted from this acting together with regard to teaching practice and the development of its principal protagonists?

The main objective of this communication is to present the results obtained following the qualitative analysis of a corpus of semi-structured interviews conducted with professors who initially took part in responding to a survey on their online teaching practices. Interviews were conducted in a longitudinal study spanning September 2020 to May 2021. Participation in the

interview was optional. From then on, five professors lent themselves to the task at the beginning of distance education, namely during the autumn term 2020, and six took part in the study once the academic year 2020-2021 finished. The interviews consisted of three questions and aimed to detail certain aspects of distance education, such as distance education methods, the choice of technological tools, the training taken, and their feelings of self-efficacy (SEP) as define by Lecomte (2004) in teaching and learning in times of global pandemic.

In order to qualitatively analyze the content of the interviews, we used NVivo software. Thus, we have categorized the responses to the three questions asked, according to the following categories, which emerge from the qualitative analysis: Learning, Knowledge / Skills, Resources, Education, Benefits and Challenges. Each of the categories was then subdivided into sub-categories in order to provide more precision in relation to the comments made by the professors.

Our study shows an evolution in teaching practice at the postsecondary level, at many levels (e.g., in terms of knowledge and skills acquired, etc.), as well as a host of advantages (e.g., collaboration, flexibility, reinvestment, etc.). Several challenges were also identified, namely the (ethical) success of students, attendance, and the lack of interaction and participation.

If it had not been for the training, guidance and support offered to faculty and teaching staff by the university's techno-pedagogical services, the distance learning experience and the effects generated with regard to SEP (Lecompte, 2004) would not have been the same. Consequently, this acting together, characteristic of an emergency situation, will have made it possible to maximize the technologization of teaching by transforming practices and giving teaching a spatial and temporal dimension of its own.

Mots-clés

Acteurs concernés : enseignant, acteurs concernés : accompagnateur pédagogique, transformations personnelles, transformations professionnelles

1. Contexte de l’étude et problématique

Les technologies de l’information et de la communication (TIC) offrent de multiples avantages à l’enseignement (Kozanitis et Quevillon Lacasse, 2018). Faciles d’accès et gratuits, Kozanitis et Quevillon Lacasse (2018) rappellent que les TIC décentralisent l’accès à l’information en plus de favoriser la collaboration et la coopération, autant de façon synchrone qu’asynchrone, et ce, peu

importe où l'on se trouve. Face aux nombreux avantages des TIC en enseignement, il est alors surprenant que leur utilisation en enseignement ait longtemps été restreinte au simple partage d'information (Kirkup et Kirkwood, 2005). Pour cause, on déplore souvent le manque de formation quant à leur utilisation (Collin et al., 2015), et lorsque formations il y a, ces dernières ne favoriseraient pas la pratique réflexive par rapport à leur utilisation (Roussel et al., 2017). Une force majeure à l'échelle mondiale a cependant bouleversé ces tendances à partir de mars 2020 : La pandémie! Ainsi, d'un continent à l'autre, les institutions d'enseignement tout type confondu ont pris diverses initiatives dans le but de poursuivre leur vocation malgré la crise sanitaire planétaire. Tel a été le cas de l'Université de Moncton au Canada, où une frénésie collaborative s'est alors manifestée chez les spécialistes du Groupe des technologies de l'apprentissage et de la Formation continue, conjointement avec la direction du Service d'animation et de soutien à l'enseignement, dans le but de mettre sur pied et d'offrir bon nombre de formations technologiques et technopédagogiques aux membres du corps professoral et enseignant afin qu'elles et ils mènent à bien leur enseignement. Qu'a-t-il alors résulté de cet agir ensemble en ce qui a trait à la pratique enseignante et au développement de ses principaux acteurs?

2. Objectifs de la communication

La présente communication a pour objectif principal de présenter les résultats obtenus à la suite de l'analyse qualitative d'un corpus d'entrevues semi-structurées menées auprès de professeures et professeurs s'étant initialement prêtés à répondre à un sondage sur leurs pratiques d'enseignement à distance. Les entrevues, d'une durée de 30 à 45 minutes, ont été menées lors d'une étude longitudinale s'échelonnant de septembre 2020 à mai 2021. La participation à l'entrevue était facultative. Dès lors, cinq professeures et professeurs se sont prêtés à la tâche au début de l'enseignement à distance, à savoir au début du trimestre d'automne 2020, et six ont participé à l'étude une fois l'année universitaire 2020-2021 terminée. Les entrevues étaient constituées de trois questions et avaient pour but de détailler certains aspects de l'enseignement à distance, tels que les méthodes d'enseignement à distance, le choix des outils technologiques, les formations suivies et leurs sentiments d'auto-efficacités à enseigner et à apprendre en temps de pandémie mondiale. Par conséquent, nous présenterons les résultats en deux temps, soit ceux qui concernent le début de l'enseignement à distance et correspondent à l'automne 2020, et ceux qui

ont été recueillis à la fin de l'année universitaire 2020-2021. Les objectifs secondaires se lisent comme suit :

1. Classifier les caractéristiques qui ressortent des entrevues selon les axes thématiques suivants : apprentissage, connaissances et compétences, ressources, enseignement, avantages et défis;
2. Définir les principales préoccupations du corps professoral et enseignant avant, pendant et après leur expérience d'enseignement à distance pendant l'année universitaire 2020-2021;
3. Interpréter certains résultats en lien avec le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) d'Albert Bandura (Lecompte, 2004).

D'après Lecomte (2004), le SEP dépend de la perception de l'individu sur ce qu'il peut accomplir avec ses aptitudes dans des contextes variés. Lorsqu'un membre du corps étudiant ou du corps professoral ou enseignant a une perception de son SEP faible, il aura tendance à s'éloigner des autres pour ne pas être perçu comme incompétent. Dans le cas d'un SEP élevé, le membre aura tendance à écouter ses étudiantes et étudiants pour mieux les accompagner et leur offrir les outils et le soutien nécessaires pour réussir. Le SEP dépend donc des croyances de l'étudiante ou l'étudiant en ses capacités à maitriser la matière d'une part et, d'autre part, des croyances des professeures et professeurs en leur efficacité à accompagner les étudiantes et étudiants dans leur apprentissage et le sentiment d'une organisation avec des programmes robustes en plus d'une gouvernance qui encourage la construction d'un SEP pédagogique et technologique forts. Cela dit, notre sentiment face à une situation présentée peut conduire à la répulsion ou à l'adoption d'une tâche selon ses capacités et ses croyances à pouvoir répondre à un besoin ou à agir dans des situations diverses (Lecomte, 2004).

3. Méthodologie

Une fois les entrevues menées, nous avons analysé qualitativement leur contenu. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel NVivo. Ainsi, nous avons catégorisé les réponses aux trois questions posées. À la suite de l'analyse, il ressort les catégories suivantes : Apprentissage, Connaissances/Compétences, Ressources, Enseignement, Avantages et Défis. Chacune des catégories a par la suite été subdivisée en sous-catégories afin d'apporter plus de précision par rapport aux propos soulevés par les professeures et professeurs. Pour sa part, l'Apprentissage

s'est vu subdivisée selon l'accompagnement et le soutien reçus par le corps professoral et enseignant. En ce qui a trait aux Connaissances/Compétences, l'analyse des entrevues mène à la subdivision suivante : (1) CLIC asynchrone, (2) *TEAMS* synchrone, (3) logiciels et programmes, (4) pédagogie et (5) formations. Quant aux Ressources, les données ont été subdivisées selon qu'il s'agissait de ressources de l'université comme telle, celles de collègues ou encore des ressources jugées utiles. Au niveau de l'Enseignement, les répondantes et répondants ont élaboré sur les activités qu'elles et ils ont créé ou mis en place, ainsi que sur l'appui aux étudiantes et étudiants, les évaluations en ligne et les évaluations de l'enseignement en soi. Qui plus est, certains commentaires permettent de dégager ce qu'il en est du SEP des répondantes et répondants (Lecompte, 2004). Parmi les Avantages ressortent la collaboration, la flexibilité, le réinvestissement, ainsi que la structure et la planification. Quant aux Défis, on retrouve ceux liés à l'assiduité, aux inquiétudes du corps professoral par rapport à la réussite des étudiantes et étudiants, aux interactions, au manque de temps, à la motivation, à la participation, aux problèmes d'ordinateur et à la santé, sans oublier bon nombre de désavantages.

4. Analyse et résultats

Brièvement, il s'avère qu'au début de l'enseignement à distance, l'Accompagnement via des consultations de groupe ou des consultations individuelles offertes par les services technopédagogiques ont joué un rôle déterminant. À la fin du deuxième trimestre d'enseignement à distance, les professeures et professeurs avaient des besoins de soutien précis, par exemple pour exécuter une tâche telle que diffuser les notes sur la plateforme CLIC de la compagnie *Desire2Learn*. En ce qui a trait aux Connaissances/Compétences, l'analyse des entrevues mène à la subdivision suivante : (1) CLIC asynchrone, (2) *TEAMS* synchrone, (3) logiciels et programmes, (4) pédagogie et (5) formations. Alors qu'au début de l'enseignement à distance, les professeures et professeurs se concentraient à planifier à l'avance leurs cours dans CLIC, après deux semestres d'enseignement à distance, les professeures et professeurs utilisaient déjà divers outils de la plateforme, à savoir : les questionnaires, les notes, le contenu et la boite de dépôt, entre autres. Certains ont précisé être confiants avec CLIC, avoir acquis de meilleures connaissances de CLIC et ont veillé à améliorer la communication grâce à l'outil Nouvelles. Une fois l'année universitaire terminée, les professeures et professeurs se disent confortables à utiliser *TEAMS* de *Microsoft Office 365* et ont même élargi les outils ou fonctions utilisés (p. ex., le

tableau blanc, la rédaction de messages dans l'équipe, etc.). Après deux semestres d'enseignement à distance, les professeures et professeurs étaient en mesure d'utiliser divers logiciels et programmes, à savoir : *Bookings* pour fixer les rendez-vous avec les étudiantes et étudiants, *IMovie* pour éditer des vidéos enregistrés par un étudiant, l'enregistrement de *PowerPoint*, et l'utilisation de *Zoom* et *Messenger*. Quant à la Pédagogie, au début de l'enseignement à distance, on constate que les professeures et professeurs s'interrogeaient sur l'enseignement à distance et les meilleures pratiques. Ce sont les Formations qui ont permis aux professeures et professeurs, dès le début du virage obligatoire à l'enseignement à distance, à se familiariser avec les outils à leur disposition, concrètement *TEAMS* et CLIC.

L'expérience d'enseignement à distance a mené le corps professoral à s'interroger sur la pédagogie et les activités à faire et comment (bien) les faire, tout en allant chercher l'aide dont ils avaient besoin. La collaboration s'avère être un avantage qui émane de cette expérience d'enseignement, que ce soit au niveau des professeures et professeurs ou encore des étudiantes ou étudiants lors de la réalisation d'activités, par exemple, via le forum de discussion dans CLIC. Qui plus est, la flexibilité qu'offre l'enseignement à distance a permis aux professeures et professeurs de mieux gérer leur temps et même de gagner du temps dans certains cas. Les membres du corps professoral et enseignant souhaitent réinvestir ce qu'ils ont produit et réutiliser les outils qu'ils ont appris à utiliser selon leurs besoins (p. ex., CLIC, *TEAMS*, etc.). Certains souhaitent même continuer ce type d'enseignement et se disent plus structurés. Le SEP (Lecompte, 2004) en est surement pour quelque chose : alors qu'au début de l'enseignement à distance, certains membres se disaient craintifs et inquiets en dépit de percevoir les aspects positifs de la formation reçue, à la fin de l'expérience d'enseignement à distance, les membres se sentent à l'aise, confiants et prêts pour une continuité probable d'enseignement à distance.

Hormis le développement de tous les apprentissages, connaissances et compétences, l'utilisation d'une gamme de ressources, l'enrichissement de l'enseignement et les avantages que les répondantes et répondants tirent de l'expérience d'enseignement à distance, il n'en reste pas moins qu'une panoplie de défis ont été identifiés. Deux grandes préoccupations ressortent de l'analyse : la réussite (éthique) étudiante et l'assiduité. En ce sens, ces préoccupations représentent des défis à relever pour améliorer l'enseignement à distance. Les interactions et la participation sont aussi identifiées comme étant problématiques. Cependant, certaines activités

d'enseignement, telles que le recours au forum de discussion dans CLIC et la division du groupe en sous-groupes dans *TEAMS*, permettent d'augmenter les interactions et la participation.

Pour finir, notre étude comporte certaines limites, dont entre autres le fait que :

1. Ee n'était pas nécessairement les mêmes personnes qui ont répondu à l'appel aux deux moments (quoique toutes et tous avaient l'opportunité de le faire aux deux moments). Étant donné la protection de confidentialité, peut-être y a-t-il des répondantes et répondants qui ont participé à l'entrevue soit au début de l'étude soit à la toute fin soit aux deux moments.
2. L'on peut supposer que les changements dans les pratiques enseignantes sont largement dus à la formation, l'accompagnement et au soutien des trois services de l'Université de Moncton, à savoir le Groupe des technologies de l'apprentissage, la Formation continue et le Service d'animation et de soutien à l'enseignement.

5. Conclusion

Pour conclure, il ressort de notre étude une évolution quant à la pratique enseignante au niveau postsecondaire, et ce, à bien des niveaux. Que ce soit par rapport au connaissances et compétences développées par les professeures et professeurs, aux ressources qu'elles et ils utilisent, et aux activités d'enseignement qu'elles et ils privilégient en enseignement à distance, entre autres. Qui plus est, une panoplie d'avantages de l'enseignement à distance ont été soulevés. Le tout n'aurait su être aussi positif n'eut été des formations, de l'accompagnement et du soutien offerts au corps professoral et enseignant par les services technopédagogiques de l'université : tous ont joué un rôle déterminant quant à l'implantation d'un nouveau mode d'enseignement. Cet agir ensemble caractéristique d'une situation d'urgence aura permis de maximiser la technologisation de l'enseignement en transformant les pratiques et en donnant à l'enseignement une dimension spatiale et temporelle qui lui est propre. D'ailleurs, bon nombre de nouvelles pratiques seront réinvesties dans le futur, que ce soit en enseignement à distance ou encore en présentiel selon leur applicabilité. Il faut alors miser sur la formation du corps professoral et enseignant, ainsi que lui fournir de l'accompagnement et du soutien, pour favoriser le changement des pratiques enseignantes au sein des institutions d'enseignement postsecondaire.

Références bibliographiques

Collin, S., Guichon, N. et Ntébutsé, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *22*(1), 89-117. https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 59-90. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059

Kirkup, G. et Kirkwood, A. (2005). Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching – a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, *30*(2), 185-199. https://doi.org/10.1080/17439880500093810

Kozanitis, A. et Quévillon Lacasse, C. (2018). Étude exploratoire de l'utilisation des TICE en soutien aux pédagogies actives en contexte d'enseignement universitaire. *Médiations et Médiatisations*, *1*(1), 50-71. https://doi.org/10.52358/mm.v1i1.57

Roussel, C., Lemieux, M.-M., Landry, N. et Samson, G. (2017). L'utilisation du manuel numérique en contexte postsecondaire : avantages et inconvénients. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *24*(3), 9-35.

Faire converger l'énergie des membres d'un groupe vers un but commun avec le processus de décision par consentement

Auteur (Hélène WEBER)

Coordonnées (formatrice indépendante, Troyes, France, h.weber100@gmail.com)

Résumé

fr

Faire converger l'énergie de tous les membres d'un groupe pour la mettre au service d'un objectif commun est un défi à relever et non un allant de soi (Cauvin, 1997). Au sein de l'institution universitaire, le principe des appels à projet conduit des personnes sans lien de subordination hiérarchique à travailler ensemble. Le processus de prise de décision peut ainsi être entravé ou sérieusement ralenti, notamment lorsqu'aucun consensus ne se dégage des échanges. Par ailleurs, les décisions qui émanent de votes à la majorité génèrent du désengagement chez tous ceux qui ne voient pas leurs préoccupations prises en compte. L'autonomie des professionnels, la sécurité de l'emploi (statut de fonctionnaire en France), le haut niveau de compétence des acteurs en matière de mobilisation de l'esprit critique et le système de carrière qui privilégie la mise en valeur des résultats de recherche au détriment des responsabilités d'ordre pédagogique font que de nombreux projets pédagogiques s'enlisent et ne conduisent pas à des réalisations satisfaisantes, ou du moins à la hauteur des moyens souvent importants qui y sont alloués. En 2019 et 2020, j'ai été chargée d'encadrer deux équipes, à l'Université Bretagne Sud et à l'Université de Haute Alsace, regroupant des professionnels aux statuts, à la disponibilité, au niveau d'engagement et à la formation initiale hétérogènes. L'enjeu était de faire converger l'énergie de toutes les personnes rassemblées, pour la mettre au service d'un projet commun, financé sur fond propre de l'université ou suite à un Appel à Manifestation d'Intérêt. Pour relever ce défi, j'ai choisi d'utiliser le processus de décision par consentement, issu de la Sociocracie (Endenburg, 1998). Cette méthode permet à la fois de prendre en compte les préoccupations de toutes les personnes engagées dans le projet, de mobiliser l'intelligence collective du groupe pour le mener à bien et de favoriser la motivation au service d'un but commun. Le projet de ce co-Lab est de permettre aux participants de comprendre le processus de décision par consentement et de l'expérimenter de manière pratique. La méthode de feedback utilisée sera la méthode des six chapeaux, conçu par le spécialiste en créativité Edward de Bono (2013).

Mots-clés

Acteurs concernés : enseignants, compétences sollicitées par l'AE, transformation professionnelle, sociocratie, résistance au changement.

Abstract

En

Bringing together the energy of all the members of a group in the service of a common goal is a challenge not to be taken for granted (Cauvin, 1997). Within the university institution, the principle of calls for projects leads people without any link of hierarchical subordination to work together. The decision-making process can thus be hampered or seriously slowed down, especially when no consensus emerges from the discussions. Decisions that emanate from majority votes also generate disengagement among all those who do not see their concerns taken into account. The autonomy of professionals, job security, the high level of competence of actors in mobilizing critical thinking and the career system which favors the enhancement of the results of research to the detriment of educational responsibilities means that many educational projects get bogged down and do not lead to satisfactory achievements, commensurate with the often significant resources which are allocated to them. In 2019 and 2020, I was responsible for supervising two teams, in the Université Bretagne Sud and the University of Haute Alsace, bringing together professionals with heterogeneous status, availability, level of commitment and initial academic diploma. The challenge was to bring together the energy of all those gathered together, to put it at the service of a common goal. To meet this challenge, I chose to use the consent decision-making process, which emerged from Sociocracy (Endenburg, 1998). This method makes it possible both to take into account the concerns of all those involved in the project, to mobilize the collective intelligence of the group to carry it out and to promote motivation in the service of a common goal. The project of this co-Lab is to allow participants to understand the decision-making process by consent and to experience it in a practical way. The feedback method used will be the Six Hats Method, designed by creativity specialist Edward de Bono (2013).

Key words

Stakeholders concerned: teachers, skills required by EA, professional transformation, sociocracy, resistance to change.

Introduction

Agir et s'engager ensemble, au service d'un projet commun, est le principe même sur lequel repose un travail d'équipe (Cauvin, 1997). Pourtant, faire converger l'énergie de tous les membres d'un groupe et permettre à chacun de trouver sa place au service d'un objectif qui fait sens est un défi à relever et non un allant de soi, en particulier au sein de l'institution universitaire. La grande autonomie des professionnels, l'écrasement de la pyramide hiérarchique (qui ne fait pas pour autant disparaître les enjeux de pouvoir) et la grande compétence des acteurs en matière de mobilisation de leur esprit critique, compétence requise dans le cadre des activités de recherche et d'enseignement, rendent bien souvent la cohérence des actions et l'engagement pleine et entière des acteurs difficiles à obtenir.

Chargée d'accompagner des collectifs d'enseignants et/ou de conseillers pédagogiques dans la réalisation de projets collectifs, j'ai été régulièrement confrontée aux résistances des participants chaque fois qu'il était question de mettre en œuvre un programme ou des actions qu'ils n'avaient pas eux-mêmes participé à concevoir. Formée à différentes méthodes de gouvernance partagée et d'intelligence collective au sein de l'Université du Nous en 2018, j'ai choisi d'utiliser ces méthodes dans le cadre de deux projets que j'ai encadrés : au sein de l'Université Bretagne Sud de janvier à novembre 2019 et à l'Université de Haute Alsace de janvier à septembre 2020.

Le projet de ce co-Lab est de permettre aux enseignants, ingénieurs et conseillers pédagogiques qui le souhaitent de tester la méthode de la prise de décision par consentement (Endenburg, 1998), pour se l'approprier et éventuellement la remettre en place dans le cadre des projets qu'ils sont amenés à encadrer et/ou auxquels ils contribuent.

1. Cadre de l'atelier : Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?

Susciter l'engagement de tous les membres d'un groupe vers un but collectivement validé est un objectif difficile à atteindre au sein de l'institution universitaire. Les jeux de pouvoir qui ont cours au sein des institutions où les structures hiérarchiques offrent peu de leviers de coercition pour imposer une direction qui n'obtiendrait pas l'unanimité des suffrages des participants génèrent des phénomènes de résistance importants. Les réunions deviennent le théâtre de conflits et de stratégies d'opposition ou de pression divers et variés. Pour autant, force est de constater que les modalités d'animation de ces réunions demeurent assez classiques et leur issue assez prévisible.

Il existe pourtant des méthodes d'animation de réunion et de conduite de projet qui permettent de réguler ces difficultés et de faciliter la convergence, l'engagement et le déploiement de

l'intelligence collective. C'est ce que je propose aux participants d'expérimenter dans ce co-Lab.

1.1. Donner du sens aux résistances des professionnels participant à un projet d'équipe à l'université

Un groupe correspond au rassemblement d'individus ayant des caractéristiques communes. Une équipe se définit comme le rassemblement d'un petit groupe de personnes dont l'énergie converge vers un but commun (Cauvin, 1997). Agir ensemble suppose donc une direction clairement identifiée et qui suscite l'engagement de tous les membres de l'équipe concernés par le projet.

A l'université, le principe des appels à projet conduit des pairs à devoir collaborer. Chacun a voix au chapitre pour décider des objectifs à poursuivre et des moyens à se donner pour les atteindre. Les « chefs de projet » ont le plus souvent des responsabilités de gestion et d'organisation et quasiment jamais de prérogatives d'arbitrage lorsque des conflits ou des désaccords surviennent.

Comment dans ce contexte avancer dans la prise de décisions et la mise en œuvre pratique des différentes étapes du projet ? Pourquoi des professionnels qui sont autonomes dans leurs actions et n'ont pas à demander de validation pour faire des choix se soumettraient-ils à une manière de faire à laquelle ils ne souscriraient pas ? La sécurité de l'emploi (statut de fonctionnaire en France), l'évolution de carrière sur la base des résultats de recherche (validée par les pairs et non par les collègues ayant des responsabilités administratives de coordination des activités pédagogiques dans le cadre desquels de nombreux projets d'équipe sont nécessaires) et la relative autonomie en ce qui concerne le programme des enseignements et les modalités d'évaluation des étudiants permettent aux professionnels de s'opposer ou simplement de refuser d'appliquer des décisions qui ne leur conviendraient pas. Il leur arrive également de se retirer purement et simplement du projet si leurs préoccupations ne sont pas prises en compte.

J'ai choisi de centrer cet atelier sur les méthodes d'animation de réunion qui permettent de définir un projet et de prendre des décisions en équipe lorsque les personnes rassemblées sont des pairs et qu'aucun lien hiérarchique ne conduit certains à devoir se soumettre au bout du compte à l'arbitrage ou au pouvoir décisionnel d'un autre.

1.2. Prendre des décisions en commun et co-construire un projet à plusieurs

La prise de décision par consentement est l'une des quatre règles de la méthode Sociocratique de gouvernance formalisée par Gérard Endenburg (1998). Il s'agit d'une démarche structurée en différentes étapes qui permet de prendre des décisions en équipe de pairs tout en mobilisant

l'intelligence collective du groupe et en permettant à chacun de s'engager et donc d'adhérer au final aux décisions prises.

Le principe de prise de décision par consentement est qu'il se termine lorsqu'une proposition ne rencontre plus aucune opposition dans l'équipe concernée. Il ne s'agit donc pas de rechercher absolument la « meilleure » décision, mais celle qui permet d'avancer sereinement dans le projet, avec l'accord de toutes les personnes concernées.

Lorsqu'une proposition est présentée au groupe, chacun est invité à objecter, le cas échéant, en réponse aux questions suivantes :

- Cette proposition nous éloigne-t-elle de notre objectif ? Est-elle compatible avec la raison d'être du projet ?
- Suis-je en mesure d'assumer les conséquences de cette décision ?

Pour que chacun puisse exprimer ses objections de manière authentique et positive pour le groupe, il convient évidemment d'avoir construit un cadre sécurisant où tout le monde se sent respecté, écouté et à l'abri des représailles, moqueries ou de toute autre réaction qui viserait à censurer les interventions. Il est à noter que les objections ne sont pas des entraves au processus de prise de décision, mais des alertes, des préoccupations qui permettent ensuite au collectif de proposer des amendements qui vont venir bonifier la proposition initiale.

Cet atelier propose aux participants de tester la méthode de la prise de décision par consentement appliquée à une proposition concrète. Il s'agit de faire l'expérience d'une méthode d'animation de réunion qui favorise l'engagement et la créativité au sein d'un collectif, tout en permettant au groupe de créer et maintenir une dynamique d'échanges positive au fil de l'avancée d'un projet.

2. S'emparer des outils de la Sociocratie pour mieux agir ensemble à l'université

En 2019 et 2020, j'ai accompagné deux groupes d'enseignants au sein de deux universités. De janvier à novembre 2019, j'ai été chargée de former quinze enseignants de l'Université Bretagne Sud et de deux lycées situés à Lorient et Vannes à l'animation d'ateliers de formation aux compétences transversales destinés aux élèves/étudiants (apprendre à apprendre, à s'organiser, à se motiver et à s'orienter). Il s'agissait d'ateliers que j'avais conçus pour les étudiants de première année de l'Université de Technologie de Troyes. Le projet était de les transmettre clés-en-main, afin que les enseignants soient à leur tour en mesure de les animer à destination de leurs propres publics (lycéens, étudiants en IUT, étudiants en école d'ingénieurs, étudiants inscrits dans

différents départements de l'université). Le groupe était composé d'enseignants aux formations, aux statuts, à la disponibilité et au niveau d'engagement hétérogènes. Onze jours de formation en présentiel ont été dégagés pour mener à bien ce projet.

De janvier à septembre 2020, j'ai ensuite été chargée de former un groupe de neuf professionnels au sein de l'Université de Haute Alsace. Le groupe était composé de trois conseillers pédagogiques du Pôle d'Appui à la Pédagogie (UHA), de trois conseillers d'orientation du Service d'Information et d'Orientation (UHA) et de trois conseillères pédagogiques de l'Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique (Université de Strasbourg). Le projet, décliné sur sept journées de formation, consistait à former les participants à la compétence « travailler en équipe » par le biais de la co-conception d'une journée d'étude à destination des enseignants de l'Université de Haute Alsace ayant la finalité suivante : « Faire l'expérience de l'importance du groupe et de sa dynamique pour soutenir les apprentissages ».

Dans le cadre de ces deux projets, le groupe des participants était disparate en termes de motivations, de formations initiales, d'attentes et d'institutions de rattachement. L'enjeu était en premier lieu de permettre à chacun de trouver sa place dans le collectif et de mobiliser son énergie au service d'un objectif qui ferait sens pour tous. Il s'agissait de susciter l'engagement et de favoriser la construction d'une dynamique d'équipe positive au service du projet.

L'objectif de ce co-Lab est de faire vivre aux participants la méthode d'animation de réunion que j'ai utilisée au cours de ces deux projets, pour faire l'expérience de ses effets en termes d'engagement et de mobilisation de l'intelligence collective.

2.1. Déroulement de l'atelier

Pour se dérouler dans de bonnes conditions, la méthode de prise de décision par consentement doit se dérouler dans un climat de confiance entre les participants, afin que chacun se sente autorisé à partager des préoccupations qui ne font pas nécessairement l'unanimité au sein du groupe, et ainsi se prémunir des effets d'autocensure.

L'atelier se déroulera selon les cinq étapes suivantes :

1. Présentation de la méthode de prise de décision par consentement et des conditions qui la rendent opérante pour faire converger l'énergie des membres d'un groupe vers un objectif commun.
2. Mise en énergie du groupe par des techniques de pédagogie active pour instaurer un climat de confiance propice à des échanges constructifs.

3. Présentation des différentes étapes de la méthode et de la proposition sur laquelle le groupe devra se positionner.
4. Déroulement de la méthode de prise de décision par consentement :
    a) Tour d'inclusion : chacun est invité à partager avec le groupe comment il se sent au début de la réunion et si des éléments extérieurs sont susceptibles de gêner son implication.
    b) Présentation de la proposition à discuter. Pas de question. Pas de discussion.
    c) Tour de réaction : chacun est invité à réagir à la proposition (ressentis, opinion, préoccupations). Pas de discussion.
    d) Tour de clarification : les participants sont invités chacun leur tour à poser des questions pour vérifier qu'ils ont bien compris chacun des éléments de la proposition et à demander des précisions le cas échéant. Pas de débat. Pas de discussion.
    e) Tour d'objections : chacun leur tour, les participants sont invités à formuler leurs objections à la proposition. Les objections portent uniquement sur la faisabilité de la proposition et/ou sur sa cohérence avec l'objectif poursuivi par le projet. Toutes les objections sont listées à la vue de tous. Pas de question. Pas de discussion.
    f) Traitement des objections : une par une, les objections sont traitées pas le groupe. Une fois posée, l'objectif n'est pas de convaincre la personne qui a posé l'objection de la lever, mais de mobiliser l'intelligence collective du groupe pour trouver le moyen, par des propositions concrètes, d'amender/bonifier la proposition pour que l'objection puisse être levée. Seule.s la ou les personnes ayant formulé une objection peu.ven.t la lever. Les objections sont traitées les unes après les autres jusqu'à ce que toutes aient pu être levées.
    g) Adoption de la proposition : lorsque toutes les objections ont été levées, la proposition est adoptée. Il est important ici de souligner qu'une proposition adoptée n'est pas nécessairement la meilleure aux yeux de tous, mais celle qui ne soulève plus aucune objection. Il s'agit d'avancer dans les prises de décision en impliquant tous les membres de l'équipe dans la conception/amendement/bonification des propositions.
    h) Célébration : temps festif solennel d'adoption de la nouvelle proposition.
    i) Tour de clôture : chacun est invité à partager avec le groupe son opinion et ses ressentis concernant le déroulement du processus de prise de décision qui vient d'avoir lieu.

5. Bilan et feedback des participants au co-Lab.

2.2 Organisation du feedback des participants à l'issue de l'atelier

La méthode des six chapeaux sera utilisée pour organiser le feedback des participants concernant l'activité.

Conscient des phénomènes de censure et d'inefficacité repérés dans les réunions d'équipe auxquelles il participait, E. de Bono, spécialiste en sciences cognitives maltais, a conçu une technique permettant aux idées inhabituelles ou dérangeantes d'émerger. Il a ainsi formalisé six thématiques d'échange qui permettent de canaliser les interventions des participants : le chapeau blanc de la neutralité (faits, chiffres, données dénuées d'interprétation), le chapeau rouge des émotions (sensations, sentiments, émotions), le chapeau noir des critiques négatives (objections, dangers, risques), le chapeau jaune des critiques positives (pensées optimistes, rêves), le chapeau vert de la créativité (solutions, innovations, idées neuves) et le chapeau bleu de l'organisation (sélection de l'idée la plus prometteuse, mise en œuvre pratique).

Dans le cadre de ce feedback, seuls les chapeaux rouge, noir, jaune et vert seront mobilisés. Ils permettront aux participants de mettre en évidence ce qu'ils ont apprécié ou pas au cours de l'activité, et de faire des suggestions d'amélioration au regard de l'objectif visé : mettre en place un processus de prise de décision qui favorise l'engagement et le déploiement de l'intelligence collectif au sein d'une équipe mobilisée pour mener à bien un projet.

Conclusion

Au sein de l'institution universitaire, de nombreux projets rassemblent des personnes ayant des statuts équivalents, aucun lien de subordination hiérarchique et des degrés de motivation et d'engagement hétérogènes. Les réunions sont ainsi régulièrement le théâtre de conflits importants, à l'image des enjeux de pouvoir et de lutte des places qui ont cours au sein de l'institution. L'un des phénomènes régulièrement observé est également la difficulté à prendre des décisions pour faire avancer le projet de manière positive, tant les discussions critiques occupent le terrain et le temps des réunions. Lorsque les échanges sont animés selon les principes du débat et les décisions prises selon le principe du vote à la majorité, il est fréquent de constater le désengagement progressif des personnes qui ne voient pas leurs préoccupations prises en compte. Le processus de prise de décision par consentement, issue de la Sociocratie (Endenberg, 1998) est une méthode qui permet de faire converger l'énergie des membres d'un groupe vers un objectif commun, en

permettant à chacun de trouver sa place et de contribuer à l'amendement/bonification des propositions. Chacun participe par ses objections à la conception et à l'amélioration des propositions retenues. Les objections viennent bonifier le projet et renforcent l'engagement des membres de l'équipe au service du but poursuivi.

Références bibliographiques

Bono E. de (2013), *La boîte à outils de la créativité.* Eyrolles.

Cauvin P. (1997). *La cohésion des équipes*. ESF.

Endenburg E. (1998). *Sociocraty : The Organization of Decision Making*, Eburon.

Site de l'Université du Nous : https://universite-du-nous.org/

Faire ensemble : genèse d'une recherche collaborative dans le supérieur

Anna Clavel, Christelle Lison, Cyrille Gaudin, Sylvia Heurtebize, Pierre Bénech

Institut Français de l'Education, ENS Lyon, France, anna.clavel@ens-lyon.fr

Site Descartes, 19 allée de Fontenay, 69007 LYON.

Résumé

Les accompagnateurs pédagogiques, de plus en plus nombreux dans les établissements supérieurs, ont souvent pour mission de soutenir la transformation pédagogique. Si cela peut sembler facile sur papier, qu'en est-il sur le terrain ? Notre communication porte sur une expérience de recherche collaborative et la mise en œuvre d'une dynamique collective d'acteurs de terrain (accompagnateurs pédagogiques du supérieur, ingénieurs et chargés d'études de l'Institut Français de l'Education) et de recherche (deux chercheurs). Le projet, initié en 2020 à partir d'une réflexion sur l'évolution du programme @NéopassSup, a pour objectif le développement professionnel des accompagnateurs pédagogiques. En effet, s'ils jouent souvent un rôle-clé en ce qui a trait à la transformation pédagogique des établissements du supérieur, ils ne sont encore que rarement entendus dans leurs préoccupations spécifiques, notamment en termes de formation continue. Ainsi, la professionnalisation de ces acteurs, envisagée comme levier pour soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques, est au cœur de nos intentions. Notre projet s'appuie sur un cadre théorique issu de l'analyse du travail et de la didactique professionnelle. Ainsi, la collaboration s'envisage de façon filée dans le temps, depuis la problématisation de situations vécues par les acteurs jusqu'à l'analyse des matériaux, l'émergence de « solutions » testées sur le terrain, la production de ressources et leur valorisation. La méthodologie permet d'envisager le projet comme une co-construction en travaillant de la problématisation de situations concrètes de métier à la documentation et l'analyse de celles-ci par auto-confrontation et allo-confrontation notamment. La visée de notre projet est plurielle : partager et éprouver les savoirs de recherche et expérientiels pour permettre aux accompagnateurs pédagogiques de développer leurs compétences, d'adopter une posture

de « praticien chercheur » (Bédard, 2014), notamment par une analyse réflexive et la maîtrise d'outils conceptuels et méthodologiques. Par ailleurs, c'est une occasion de questionner, dans des contextes multiples, les modèles de recherche mobilisés. Ainsi, notre projet est une opportunité de constituer simultanément un observatoire des pratiques et un conservatoire de celle-ci par l'élaboration d'un dispositif de formation ouvert à tous les professionnels dans le but d'accompagner le développement professionnel du collectif créé et de proposer un laboratoire par une formalisation en « méta » des processus de développement professionnel initiés lors du projet. Un travail, prévu sur un minimum de trois ans, est établi avec des référents scientifiques par thématique documentée et analysée. En parallèle de ce qui vient d'être mentionné, nous souhaitons travailler à l'élaboration d'un dispositif de formation dédié aux accompagnateurs pédagogiques qui proposerait de croiser des préoccupations thématiques et des préoccupations transversales, de métier. Depuis le début de la mise en place de ce projet, des obstacles et des limites émergent. En effet, au-delà du travail en lui-même avec les accompagnateurs pédagogiques, ce projet nécessite de définir le cadrage institutionnel pour penser la diffusion, l'essaimage, la reconnaissance de l'investissement des acteurs engagés, etc. Ce n'est qu'à ces conditions que l'on pourra imaginer la pérennité du projet, sa continuité et sa progressivité.

Abstract

Pedagogical coaches, increasingly numerous in higher education institutions, are often tasked with supporting pedagogical transformation. While this may seem easy on paper, what about on the field? Our paper focuses on a collaborative research experience and the implementation of a collective dynamic of actors on the field (pedagogical coaches in higher education, engineers and researchers from the Institut Français de l'Education) and in research (two researchers). The project, initiated in 2020 from a reflection on the evolution of the @NéopassSup program, aims at the professional development of pedagogical coaches. Indeed, although they often play a key role in the pedagogical transformation of higher education institutions, their specific concerns are still rarely heard, particularly in terms of continuing education. Thus, the professionalization of these actors, envisaged as a lever to support the evolution of pedagogical practices, is at the heart of our intentions. Our project is based on a theoretical framework derived from work analysis and professional didactics. Thus, the collaboration is envisaged in a threaded way over time, from the problematization of situations experienced by the actors to the analysis of materials, the emergence of "solutions" tested on

the field, the production of resources and their valorization. The methodology allows us to consider the project as a co-construction by working from the problematization of concrete situations of the profession to the documentation and analysis of these situations by self-confrontation and allo-confrontation. The aim of our project is multi-faceted: to share and test research and experiential knowledge in order to enable pedagogical coaches to develop their skills and adopt a "practitioner-researcher" posture (Bédard, 2014), particularly through reflective analysis and the mastering of conceptual and methodological tools. Moreover, it is an opportunity to question, in multiple contexts, the research models mobilized. Thus, our project is an opportunity to simultaneously constitute an observatory of practices and a conservatory of the latter through the elaboration of a training device open to all professionals with the aim of accompanying the professional development of the collective created and to propose a laboratory through a formalization in "meta" of the professional development processes initiated during the project. A work, planned for a minimum of three years, is established with scientific referents per documented and analyzed theme. In parallel to what has just been mentioned, we would like to work on the development of a training system dedicated to pedagogical coaches which would propose to cross thematic and transversal concerns, of the profession. Since the beginning of the implementation of this project, obstacles and limits have emerged. In fact, beyond the work itself with the pedagogical coaches, this project needs to define the institutional framework to think about dissemination, spin-off, recognition of the investment of the actors involved, etc. It is only under these conditions that we will be able to imagine the sustainability of the project, its continuity and its progressiveness.

Mots-clés

Accompagnateurs pédagogiques

Recherche collaborative

Développement professionnel

Compétences

Transformations pédagogiques

1. Contexte initial

L'objectif de notre communication est de présenter un projet de recherche collaborative, qui s'inscrit dans la thématique du développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'« agir ensemble ». Parmi ces acteurs, il en est qui sont de plus en plus présents, soit les accompagnateurs pédagogiques. Dans le contexte actuel, et ce, malgré des évolutions notables depuis quelques années notamment en termes de professionnalisation (Endrizzi, 2015), il existe une forte disparité en termes de missions, de statuts, d'expériences de ces professionnels au sein des services universitaires de pédagogie. Néanmoins, ils jouent souvent un rôle fondamental, « pivot » dans la transformation pédagogique des établissements du supérieur. De plus, une part importante de leur travail réside dans l'élaboration de réponses spécifiques et contextualisées pour affronter des situations complexes et pour développer des stratégies en vue d'atteindre des objectifs (Blanchard et al., 1998)

Malgré les bonnes intentions, qu'elles soient institutionnelles ou personnelles, les accompagnateurs pédagogiques doivent encore faire face à la persistance de comportements très individuels d'enseignants-chercheurs (Paivandi, 2015), en « pleine indépendance » dans l'exercice de leur métier (Jorf, 1984 ; Kiffer en 2018) et des apprentissages « sur le tas » (Rege Colet et Berthiaume, 2009) plutôt qu'encadrés et accompagnés. Pourtant, les accompagnateurs pédagogiques portent une responsabilité dans les transformations pédagogiques au sein des établissements du supérieur. Afin de les amener à appréhender leurs rôles, nous avons mis en place une recherche collaborative.

2. Historique de la recherche collaborative

En 2020, dans le cadre d'un travail d'amélioration itérative de l'écosystème de formation @NéoPassSup et d'une étude DGESIP sur les effets et les usages de celle-ci, nous avons constaté l'enjeu des rôles et de la formation des accompagnateurs pédagogiques. En effet, le dispositif existant ne semblait pas permettre de répondre à leurs préoccupations spécifiques et leurs besoins. Ce faisant, nous avons proposé, à une dizaine d'accompagnateurs pédagogiques exerçant dans divers établissements français, de participer à quelques séances de travail, durant lesquelles nous souhaitions identifier les préoccupations et invariants de leur métier. Mentionnons que ce métier a des contours complexes, entraînant parfois identité « floue », variable en fonction des contextes.

L'investissement des accompagnateurs pédagogiques et les difficultés de travail en distantiel nous ont poussés à repenser et à reformaliser un projet associant alors chercheurs et praticiens dans une démarche d'élaboration de dispositif de formation. L'intérêt de ces derniers et leur implication nous ont amenés à réfléchir un projet collaboratif, permettant la production de ressources de formation. C'est ainsi qu'est née l'idée de projet de recherche collaborative, selon la logique de la figure 1, avec l'ambition de co-construire un dispositif de formation pérenne, autonome et dynamique répondant aux problématiques de terrain de ces acteurs, où qu'ils soient.

Figure 1. Modélisation des constituants d'une recherche collaborative (Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015)

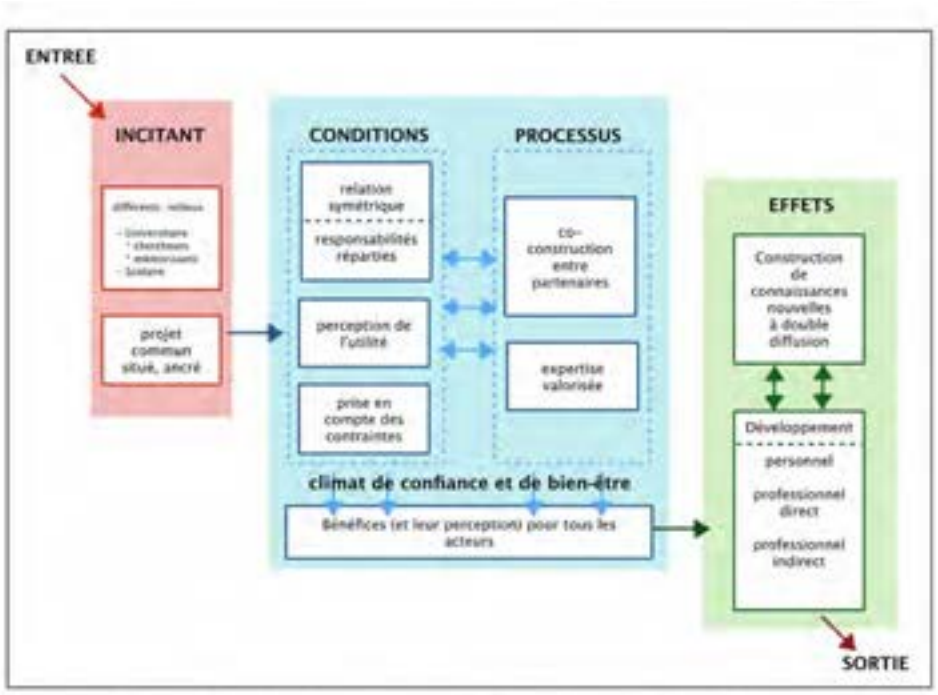


Figure 1 - Modélisation des constituants de notre recherche collaborative

Initialement prévue pour améliorer l'existant (la plateforme @NéoPassSup), nous avons rapidement pris conscience des attentes des accompagnateurs pédagogiques et du manque de ressources de formation spécifiquement dédiés à leur métier. Par ailleurs, il ne s'agissait pas de penser uniquement la production de ressources de formation, mais bien d'envisager un dispositif de formation favoriser l'autonomie et le développement professionnel des acteurs

impliqués dans le projet, au-delà des réseaux et des dispositifs de formation alimentés par les acteurs eux-mêmes. Ainsi, nous souhaitions mettre en place un lieu d'échanges et d'interactions, en créant un écosystème dynamique de formation associant chercheurs et praticiens afin de dépasser le partage d'expériences pour engager tous les acteurs dans la co-production d'une ressource de formation étayée par la recherche et favorisant la réflexivité des acteurs, et ce, dans un but de développement professionnel individuel et collectif.

Le pari réalisé sur l'enrichissement mutuel entre équipes de chargés d'études, d'accompagnateurs pédagogiques et de chercheurs fonde l'essentiel du projet. Il s'agit alors de trouver du sens pour l'ensemble des acteurs investis dans ce projet. La question des dispositifs à déployer pour soutenir les activités de l'ensemble des acteurs impliqués nous paraît essentielle. L'enjeu de la présente communication est d'analyser l'émergence de ce projet et les conditions du faire et du vivre ensemble.

3. Opérationnalisation du projet

La composition pluricatégorielle du groupe projet en termes d'expériences et de missions nous a poussés à réfléchir les modalités d'interactions et les ambitions. Nous avons donc imaginé solliciter une équipe de chercheurs et permettre la co-construction de ressources de formation par des incubations et des réflexions actives. L'une des problématiques qu'il nous a semblé importante d'intégrer dans la réflexion était celle des enjeux identitaires. Comment soutenir la professionnalisation et la légitimité des acteurs pour soutenir la transformation pédagogique dans les établissements du supérieur ? À cette question, la voie de la recherche collaborative, favorisant l'articulation de savoirs expérientiels et de recherche, nous a paru pertinente

En partant de l'activité réelle des acteurs pour accompagner le processus de développement de compétences des accompagnateurs pédagogiques, nous mobilisons les courants d'analyse du travail, de la didactique professionnelle et du développement professionnel. Une des plus-values du dispositif de recherche repose sur la mise en place d'une conception continuée dans l'usage, intégrant une démarche d'évaluation de l'efficacité des ressources produites. La vision systémique de conception et d'usage est intégrée au processus de recherche collaborative afin de favoriser l'appropriation par des process d'instrumentation / instrumentalisation (Rabardel, 1995).

3.1. Entre intention initiale et réalité

L'opérationnalisation de ce projet se réalise par la mise en œuvre de stratégies de formation et d'accompagnement diversifiées, une articulation de temps de travail par groupes géographiques ou regroupements de tout le collectif, à distance et en présence, une alternance entre temps de formation et d'échanges et de retours sur le terrain pour expérimenter et enrichir les solutions envisagées, inscription dans la durée. Plusieurs temps d'échanges sont prévus (1) pour discuter du cadrage institutionnel qui peut constituer un levier ou un frein majeur au projet ; (2) pour valider les aspects techniques quant à la captation des situations de travail ; (3) pour sélectionner ensemble les préoccupations prioritaires à mettre au travail. Ce dernier élément est essentiel dans la mesure où il va permettre de problématiser les préoccupations de terrain, transversales ou thématiques, en lien avec les différentes compétences des accompagnateurs pédagogiques. À l'issue de ces premiers temps de travail, nous aurons des journées pour échanger autour des matériaux collectés et permettre aux chercheurs de mener les entretiens d'auto-confrontations et d'allo-confrontations. L'objectif est de permettre aux des accompagnateurs pédagogiques d'envisager des pistes de solution face aux situations rencontrées et d'en discuter non seulement entre eux, mais également avec les chercheurs.

Nous avons bien conscience du fait que pour atteindre nos cibles, il est essentiel de penser un temps de formation théorique et méthodologique pour développer le pouvoir d'agir des acteurs (Sen, 2010). Sans cela, nous resterons dans la perspective que les accompagnateurs pédagogiques ne sont que les « sujets » d'une expérience et qu'ils ne peuvent pleinement se développer et devenir de plus en plus autonomes. Cette autonomie leur permettra également de pouvoir « transférer », de devenir des passeurs, dans leur milieu et ainsi favoriser le développement du collectif au sein duquel ils évoluent.

3.2. Quelques difficultés

À la suite de cette première année d'expérimentation, nous souhaitons circonscrire le projet et l'inscrire dans un cadre reconnu, par exemple en répondant à un appel à projet sur trois ans. Cela nous paraît essentiel dans la mesure où l'investissement des accompagnateurs pédagogiques n'est pas toujours reconnu à sa « juste valeur ». Si nous avons bien conscience du fait que ces acteurs n'ont pas nécessairement des missions de recherche, il nous paraît

pertinent de dépasser l'aspects instrumentalistes et de documenter des pratiques efficaces et efficientes. C'est sans le moindre doute l'une des éléments que nous devrons travailler rapidement avec les gouvernances des établissements d'enseignement supérieur qui ont accepté de s'engager dans le projet.

Parmi les autres obstacles, nous ne pouvons pas passer sous silence la question des contraintes organisationnelles, spécialement en cette période de crise sanitaire qui entraîne quotidiennement des changements dans les mesures gouvernementales. Engagés des nombreux acteurs, aux fonctions diverses, dans un projet d'envergure rend parfois son opérationnalisation compliquée du point de vue de la disponibilité des uns et des autres. Mentionnons également l'utilisation de méthodes agiles qui, si elles sont tout à fait pertinentes pour nous permettre d'atteindre notre cible, sont parfois difficiles à mettre en place à distance. Pourtant, la distance avait été mentionnée comme une aide à la disponibilité possible. Nous comprenons qu'il nous faudra trouver un équilibre et voir comment la présence à des moments-clés peut être pertinente et quelles sont les actions réalisables plus aisément à distance. De plus, considérant les profils et les expériences des différents acteurs autour de la table, nous avons parfois éprouver des difficultés à trouver des consensus.

Enfin, le dernier élément qui nous avons soulevé en cette fin de première année est la question de la pérennisation du dispositif. Dès le début, les accompagnateurs pédagogiques ont mentionné le besoin de penser ce développement au-delà du projet initial. Nous ne pouvons donc pas passer cette question sous silence.

4. Perspectives

La montée en compétences s'envisage à différentes échelles, au niveau personnel des accompagnateurs pédagogiques, au niveau professionnel et au niveau institutionnel. Cette triple visée nous a amenés, avec les acteurs du projet, à envisager la mise en place d'une communauté de pratiques (Wenger, 2005) par le développement d'outils numériques d'échanges, en co-construisant une structure favorable à la diffusion et à l'essaimage du dispositif, au-delà du temps du projet. À l'heure actuelle, envisager notamment des groupes référents par thématiques métier nous paraît potentiellement être une piste envisageable.

Cette idée de communauté de pratique nous semble adéquate dans la mesure où le projet réunit plusieurs conditions nécessaires à la constitution de cette communauté, notamment un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé. Plus que jamais, cette vision nous semble indispensable pour capitaliser les ressources, planifier et mettre en œuvre des innovations pédagogiques viables, penser leur pérennisation et leur diffusion par « contamination » des collègues environnants (Venturini et Chênerie, 2008).

En parallèle de cette idée de communauté de pratique, nous souhaitons garder en tête que ce projet permet d'envisager des rôles de « passeurs », régulant l'écosystème, et accompagnant les collègues intéressés. En effet, les dilemmes et les préoccupations de métier évoluent, se transforment, se questionnent sans discontinuer. Nous pourrions donc aller jusqu'à élaborer un dispositif de formation continue à visée nationale, permettant de nourrir les réflexions d'équipes. Nous pourrions imaginer que cette formation soit animée par des acteurs de terrain et des spécialistes de la pédagogie universitaire.

5. Conclusion

Avec ce projet, notre objectif est avant tout de participer au développement professionnel (acquisition de savoirs, incorporation de connaissances nouvelles pour une transformation de l'agir, transfert en milieu de travail, etc.) d'acteurs-clés de l'enseignement supérieur et de leur permettre de prendre conscience de l'évolution de leur identité professionnelle. Celle-ci est donc perçue à la fois comme le processus et le produit du développement professionnel, ici d'une construction collective, favorisée par les échanges dans le collectif et enrichi par l'accompagnement de chercheurs. Toutefois, les chercheurs sont des acteurs parmi d'autres, sans positionnement d'une forme de prédominance de la recherche. C'est plutôt dans la rencontre et l'articulation des savoirs expérientiels et des savoirs de recherche que nous percevons la force du projet. En effet, comme chercheurs, l'accès aux activités professionnelles réelles et non (auto-)rapportées est un enjeu de taille. Nous considérons donc que l'ensemble des acteurs devrait bénéficier de notre projet : les accompagnateurs pédagogiques du supérieur, les ingénieurs et les chargés d'études de l'Institut Français de l'Education, les chercheurs, mais également les établissements dont sont issus ces acteurs. En effet, au-delà de la transformation des individus, le développement professionnel se veut une occasion de transformer les collectifs et donc de modifier l'« agir ensemble ».

Références bibliographiques

Bédard, D. (2014). Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! Dans G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (pp. 97-110). De Boeck.

Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. et Oger, L. (2015). "Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur,* 31(2) | 2015, URL: http://journals.openedition.org/ripes/966

Bourgade, J.-P. (2017). Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur entre unité et variété : étude clinique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*. https://doaj.org

Daele, A., Sylvestre, E., & Lanarès, J. (2016). Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? : Conseillers pédagogiques, enseignants, formateurs. De Boeck Supérieur.

Lison, C. et Loisy, C. (2019). Le développement professionnel en enseignement supérieur, entre posture et rapport aux savoirs G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus, et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : un dialogue nécessaire et fructueux Publisher:* De Boeck Supérieur.

Peraya, D. (2021). « S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique », *Distances et médiations des savoirs,* 33. http://journals.openedition.org/dms/6211

Rege Colet, N., Berthiaume, D. (2009). Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires, *Savoirs en (trans)formation,* pages 137 à 162

Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les

maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, *1*(2), 103-121.

Venturini Patrice & Chênerie Isabelle (2008). « Le projet accompagné, une stratégie de formation continue intéressante pour les enseignants universitaires en France ». In *AIPU 2008 - 25e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, *Montpellier*, *19—22 mai 2008*.

Wenger, E. (2005), *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité Informations*, Fernand Janvier.

Former aux compétences transversales à l'université : apprendre à travailler en équipe pour mieux agir ensemble

Auteur (Hélène WEBER)

Coordonnées (formatrice indépendante, Troyes, France, h.weber100@gmail.com)

Résumé

fr

Dans le cadre d'un financement AMI visant la promotion de la réussite étudiante à l'UFR de Sciences de l'université de Nantes entre janvier 2019 et juin 2020, j'ai été chargée d'identifier les compétences transversales ayant un impact sur la réussite et de concevoir des ateliers d'accompagnement à destination des étudiants. La capacité à travailler en équipe est reconnue comme une compétence à laquelle les employeurs accordent une attention particulière dans le cadre du recrutement d'un nouveau salarié (Bergeat M. et Rémy V., 2017). Il s'agit également d'une compétence mobilisée au cours du cursus universitaire chaque fois que les enseignants demandent aux étudiants de travailler en groupe à la réalisation d'un projet commun. Apprendre à travailler en équipe s'est donc imposé comme l'un des enjeux déterminants de l'accompagnement, pour aider les étudiants à trouver leur place à l'université et favoriser leur réussite, dans le cadre de leurs études, puis de leur vie professionnelle. Le propre d'une équipe est que l'énergie de tous ses membres converge vers un but commun (Cauvin 1997). J'ai donc conçu un atelier ayant pour objectifs d'amener les étudiants à comprendre la différence entre un groupe et une équipe en termes d'engagement, de valeurs partagées et de rôles distribués entre ses différents membres, et de découvrir et expérimenter différentes techniques et stratégies concrètes permettant de créer et/ou maintenir une dynamique d'équipe positive, stimulante et résiliente au cours d'un projet mené à plusieurs. J'ai choisi les travaux de recherche de Frédéric Laloux (Laloux, 2015) pour appréhender les modalités du travail d'équipe, organisé selon les trois grands principes d'auto-gouvernance, de plénitude et de raison d'être évolutive. La technique de créativité en équipe expérimentée par les participants au cours de l'atelier est la méthode des six chapeaux, imaginée par le spécialiste en sciences cognitives E. de Bono (2013). L'un des résultats de ce projet a été de mettre en évidence que les enseignants formés pour être en mesure d'accompagner les étudiants n'avaient pas plus de maîtrise des savoirs et

savoir-faire mobilisés que les destinataires de l'action, n'ayant jamais été explicitement formés eux-mêmes, ni au cours de leur cursus universitaire, ni dans le cadre de leur parcours professionnel. Nous sommes tous amenés à participer à des projets collectifs au sein de nos institutions. Nous sommes conscients des obstacles et des difficultés à faire converger l'énergie de tous les membres d'un groupe vers un but commun. L'atelier proposé dans le cadre de ce co-lab vise à transmettre les clés de compréhension de ces difficultés et des outils concrets pour travailler à les dépasser. Il s'adresse donc aussi bien aux étudiants qu'aux professionnels impliqués dans des projets menés en groupe.

Abstract

As part of an AMI funding aimed at promoting student success at the Faculty of Sciences of the University of Nantes between January 2019 and June 2020, I was responsible for identifying the transversal skills having an impact on success and to design support workshops for students. The ability to work in a team is recognized as a skill to which employers pay particular attention when recruiting a new employee (Bergeat M. and Rémy V., 2017). It is also a skill mobilized during the university course whenever teachers ask students to work in groups on a common project. Learning to work in a team has therefore become one of the decisive challenges of support, to help students find their place at the university and promote their success, in the context of their studies, then of their professional life. The characteristic of a team is that the energy of all its members converges towards a common goal (Cauvin 1997). So I designed a workshop with the objectives of getting students to understand the difference between a group and a team in terms of commitment, shared values and roles distributed between its different members, and to discover and experiment with different concrete techniques to create and / or maintain a positive, stimulating and resilient team dynamic during a project carried out with several people. I chose the research work of Frédéric Laloux (Laloux, 2015) to understand the modalities of teamwork, organized according to the three main principles of self-governance, authenticity and evolutionary goal. The team creativity technique experienced by participants during the workshop is the Six Hats Method, devised by cognitive scientist E. de Bono (2013). One of the results of this project was to demonstrate that the teachers trained to be able to support students had no more mastery of the knowledge and know-how mobilized than the recipients of the action. We all have to participate in collective projects within our institutions. We are aware of the obstacles and difficulties in bringing the energy of all members of a group

together towards a common goal. The workshop offered in this co-lab aims to transmit the keys to understand these difficulties and concrete tools to work on overcoming them. It is therefore aimed at both students and professionals involved in group projects.

en

Mots-clés

Acteurs concernés : étudiants, acteurs concernés : enseignants, compétences sollicitées par l'AE, transformation professionnelle.

Introduction

Dans le cadre d'un projet financé par un Appel à Manifestation d'Intérêt au sein de l'URF de Sciences de l'université de Nantes entre janvier 2019 et juin 2020, j'ai été chargée d'identifier les compétences transversales nécessaires aux étudiants pour favoriser leur réussite à l'université.

La capacité à travailler en équipe est la deuxième compétence citée par les employeurs comme qualité indispensable lors d'un recrutement (Bergeat M. et Rémy V., 2017). Il s'agit d'apprendre à agir et s'engager ensemble, au service d'un projet commun (Cauvin, 1997). Elle est également mobilisée au cours du cursus universitaire chaque fois que l'on demande aux étudiants de travailler en groupe et de concevoir des travaux et/ou de mener des projets à plusieurs.

Pour leur permettre de progresser dans l'acquisition et la maîtrise de cette compétence, j'ai conçu un atelier de deux heures, qui a été mené auprès de groupes d'une vingtaine de participants : d'abord un groupe d'enseignants, dans le but de les former (animation et maîtrise des connaissances et compétences à transmettre), puis à quatre groupes d'étudiants.

Le projet de ce co-Lab est de permettre à ceux qui le souhaitent de découvrir et tester les activités que j'ai conçues, pour se les approprier et éventuellement les remettre en place dans le cadre de leurs propres projets d'accompagnement des étudiants au sein de leurs institutions et/ou de réutiliser certaines techniques ou stratégies de travail en équipe au sein de leur département ou laboratoire, chaque fois qu'un travail d'équipe est requis.

1. Cadre de l'atelier : Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?

Concevoir un atelier pour « apprendre à travailler en équipe » m'a amenée à prendre conscience *avec* les enseignants que je formais à leur animation qu'ils n'avaient eux-mêmes jamais été explicitement formés à la maîtrise de ces compétences.

Cet atelier permet donc aux enseignants de prendre conscience des compétences qu'ils demandent implicitement aux étudiants de mobiliser lorsqu'ils organisent des travaux en groupe, mais également des compétences qu'ils doivent mobiliser eux-mêmes chaque fois qu'ils sont impliqués dans des projets d'équipe au sein de l'institution universitaire.

1.1. Différencier la capacité à « travailler en équipe » de la méthodologie de projet

Un groupe correspond au rassemblement d'individus ayant des caractéristiques communes. Une équipe se définit comme le rassemblement d'un petit groupe de personnes dont l'énergie converge vers un but commun (Cauvin, 1997). Agir ensemble suppose donc une direction clairement identifiée et qui suscite l'engagement de tous les membres de l'équipe concernés par le projet.

J'ai choisi de centrer cet atelier sur cette capacité à créer une dynamique d'équipe au sein d'un groupe, et non sur les compétences qui permettent d'organiser les tâches pour mener à bien un projet à plusieurs, qui relèvent davantage de l'objectif « apprendre à s'organiser » et renvoient donc de manière plus spécifique au domaine de la méthodologie de projet : définir des objectifs opérationnels, évaluer le temps disponible, hiérarchiser les priorités, planifier les tâches.

1.2. Faire converger l'énergie des membres d'un groupe vers un but commun

Mon approche du travail en équipe s'appuie sur les travaux de recherche menés par Frédéric Laloux (Laloux, 2015), qui a formalisé une nouvelle manière de structurer le travail au sein de certaines organisations avec cet objectif de mobiliser l'engagement au service d'un projet dont la raison d'être fait sens pour tous les membres du collectif impliqués. Ce mode d'organisation fait vivre au quotidien les trois principes suivants :

- L'auto-gouvernance : les hiérarchies pyramidales et bureaucratiques sont transformées en systèmes fluides et efficaces d'autorité distribuée et d'intelligence collective.

- La plénitude : chacun est invité à revendiquer son intégrité et à faire ce qui lui paraît juste, afin d'être pleinement lui-même sur son lieu de travail.
- La raison d'être évolutive : chaque entité se voit reconnaître une vie propre et la conscience de son but. Au lieu de chercher à prévoir et maîtriser l'avenir, les salariés sont à l'écoute, ensemble, de la raison d'être profonde de l'organisation et du mouvement qu'elle implique : quel est le changement qui servira au mieux sa visée finale ?

Cet atelier propose d'amener les participants à identifier et prendre conscience des modalités concrètes qui permettent de faire vivre ces principes dans le cadre d'un travail d'équipe.

2. Apprendre à « travailler en équipe »

A l'occasion d'une conférence donnée à l'université d'hiver des écoles du réseau Institut Mines Telecom (Annecy, 2015), un enseignant est venu partager avec moi son expérience à la fin de mon intervention. « Moi dans mon enseignement, m'a-t-il dit, j'apprends à mes étudiants à travailler en équipe ». « Comment faites-vous ? » lui ai-je demandé, intéressée. « Eh bien, je les fais travailler en sous-groupe et ils doivent me rendre des travaux qu'ils ont conçus en commun ».

Il est finalement assez courant d'imaginer que nous formons à l'acquisition d'une compétence, simplement parce que nous proposons un cadre qui permet de la mobiliser. Or, pratiquer une activité ne permet d'améliorer ses compétences qu'à la condition de se maintenir dans une phase dite « cognitive » où l'on adopte une position méta qui permet d'observer ce que l'on fait, de repérer ses erreurs éventuelles pour les corriger et/ou d'identifier des marges de progression possibles. Il s'agit de se regarder faire des erreurs et d'en tirer des leçons (Foer, 2017). C'est l'objectif de cet atelier de définir ce que « travailler en équipe » veut dire et d'amener les participants à repérer les compétences spécifiquement mobilisées dans ce cadre, pour pouvoir identifier ses acquis et ses marges de progression, et ainsi s'améliorer.

2.1. Déroulement de l'atelier

Cet atelier se déroule selon les huit étapes suivantes :

1. Auto-évaluation diagnostic de début d'atelier.
2. Création d'une dynamique de groupe propice à l'apprentissage en permettant aux participants de mesurer leur degré d'implication, les valeurs qu'ils souhaitent

privilégier dans le cadre d'un travail d'équipe et le rôle qu'ils préfèrent jouer pour mener à bien un projet à plusieurs.

3. Compréhension de la différence entre un groupe et une équipe à partir de l'analyse de situations concrètes appartenant au monde universitaire et au monde de l'entreprise.
4. Compréhension des freins et des opportunités du travail en équipe : quel intérêt de travailler à plusieurs plutôt que tout seul sur un projet ? Travailler en équipe permet-il systématiquement de gagner du temps, de gagner en complexité, en pertinence et en motivation ? A quelles conditions ?
5. Présentation d'une vue d'ensemble des neuf enjeux du travail en équipe : créer une dynamique de groupe positive, construire un projet commun, prendre des décisions, définir et distribuer des rôles, travailler en mode collaboratif, partager les informations, réguler les conflits, accueillir de nouveaux membres, évaluer et célébrer le travail accompli.
6. Découverte d'une série de techniques et stratégies concrètes qui permettent de faire vivre les valeurs d'engagement, d'authenticité et de résilience dans le cadre d'un travail mené en équipe. Les participants classent les techniques et stratégies proposées en fonction de l'enjeu du travail en équipe qu'elles permettent d'adresser.
7. Expérimentation d'une technique de créativité, la méthode des six chapeaux (E. de Bono, 2013) pour permettre aux participants de faire l'expérience de l'importance du groupe et de sa dynamique pour soutenir l'engagement, l'authenticité dans les relations et la résilience dans le cadre d'un travail d'équipe.
8. Auto-évaluation de fin d'atelier : les participants ont-il le sentiment d'avoir progressé concernant les compétences visées en début d'atelier ?

2.2. Organisation du feedback des participants à l'issue de l'atelier

La méthode des six chapeaux sera également utilisée pour organiser le feedback des participants concernant l'atelier.

Conscient des phénomènes de censure et d'inefficacité repérés dans les réunions d'équipe auxquelles il participait, E. de Bono, spécialiste en sciences cognitives maltais, a conçu une technique permettant aux idées inhabituelles ou dérangeantes d'émerger. Il a ainsi formalisé six thématiques d'échange qui permettent de canaliser les interventions des participants : le chapeau blanc de la neutralité (faits, chiffres, données dénuées d'interprétation), le chapeau

rouge des émotions (sensations, sentiments, émotions), le chapeau noir des critiques négatives (objections, dangers, risques), le chapeau jaune des critiques positives (pensées optimistes, rêves), le chapeau vert de la créativité (solutions, innovations, idées neuves) et le chapeau bleu de l'organisation (sélection de l'idée la plus prometteuse, mise en œuvre pratique).

Dans le cadre de ce feedback, seuls les chapeaux rouge, noir, jaune et vert seront mobilisés. Ils permettront aux participants de mettre en évidence ce qu'ils ont apprécié ou pas au cours de l'atelier, et de faire des suggestions d'amélioration au regard des objectifs visés qui auront été spécifiés au moment de l'auto-évaluation diagnostic de début d'atelier.

Conclusion

Savoir travailler en équipe est une compétence très largement mobilisée dans le cadre professionnel, et tout au long de la scolarité, dès lors que l'on demande aux élèves et aux étudiants de mener un projet à plusieurs. Or, s'il arrive que les enseignants transmettent aux étudiants des savoirs et savoir-faire en matière d'organisation et de méthodologie de projet, il est beaucoup plus rare que des outils qui permettent d'apprendre à faire converger l'énergie des membres d'un groupe vers un objectif commun fasse l'objet d'un enseignement spécifique. Pourtant, les problèmes de désengagement, les tensions relationnelles, la difficulté à trouver sa place au sein du collectif et les impasses dans lesquelles se trouvent parfois les membres de certains groupes lorsqu'ils ne parviennent plus à s'entendre sont récurrents, et ceci, aussi bien au sein des groupes d'étudiants que des équipes d'enseignants. En permettant aux participants de développer leur capacité à faire converger l'énergie de tous les membres d'un groupe vers un but commun, cet atelier a justement pour objectif de transmettre des clés de compréhension de ces difficultés et des outils concrets, à la fois pour les prévenir et pour les dépasser.

Références bibliographiques

Bergeat M. et Rémy V. (2017), Comment les employeurs recrutent-ils leurs salariés ?. *Dares analyses*, n°064.

Bono E. de (2013), *La boîte à outils de la créativité.* Eyrolles.

Cauvin P. (1997). *La cohésion des équipes*. ESF.

Foer J. (2017). *L'art et la science de se souvenir de tout*. Champs sciences.

Laloux F. (2015), *Reinventing organizations, Vers des communautés de travail inspirées.* Diateino.

Intégrer des vidéos 360° en formation des enseignants pour accompagner la formation professionnelle

Lionel Roche

Institut des Sciences de l'Education, Université Mohammed VI Polytechnique, Benguérir, Maroc, roche.lionel@um6p.ma

Cathy Rolland

Laboratoire ACTé, Université Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand, France, cathy.rolland@uca.fr

Résumé

Parmi les différentes technologies immersives (Gobin Mignot et Wolff, 2019) qui se sont développées dans la formation d'adultes, la vidéo 360° s'est démocratisée récemment (Roche et al., 2021). En effet, depuis 2015 son usage a gagné différents champs de la formation professionnelle comme le marketing (Hebbel-Seeger, 2017), l'économie (Feurstein, 2019) ou encore la santé (Ulrich et al., 2019). Dans le champ de la formation des enseignants, l'usage de cette nouvelle technologie s'est lui aussi développé (*e.g.,* Roche et Gal-Petitfaux ; Sato et Kageto, 2020). Notre communication rendra compte de l'usage de vidéos 360° dans le cadre de la formation pré-professionnelle d'étudiants inscrits en seconde année universitaire et se destinant à devenir enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS).

L'étude a été menée grâce à une méthodologie mixte reposant sur un questionnaire en ligne et des entretiens. L'étude, inscrite dans le champ disciplinaire de l'anthropologie cognitive située, a été menée en référence au programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2010). L'entretien a été réalisé à partir d'un visionnage de la vidéo par l'étudiant en présence du chercheur. L'entretien visait la construction de matériaux de descriptions de l'expérience vécue à partir de verbalisations provoquées simultanées et de verbalisations provoquées interruptives (Theureau et Jeffroy, 1994).

L'objectif du module de formation est d'amener les étudiants à mener une activité réflexive sur leur stage, les vidéos à 360° constituant des ressources pour soutenir cette activité. Cette

activité réflexive avait pour but d'aider les étudiants à réfléchir sur diverses façons d'intervenir en prenant appui sur leur stage mais aussi sur le visionnage de vidéos à 360° afin de de faire évoluer leur propre façon d'enseigner.

L'objectif de cette étude est de rendre compte de l'usage d'une vidéo à 360° de situations réelles de classe par des étudiants et de l'expérience qu'ils vivent lors de cette activité de visionnage. A l'issue de cette recherche, deux points de résultats ont été mis en évidence. Le premier est relatif à l'expérience vécue par les étudiants lors du visionnage de la vidéo 360°. Deux types d'engagement dans le visionnage ont été déterminés : a) une activité exploratoire d'analyse de l'ensemble des aspects organisationnels et spatiaux de la situation de classe et b) une immersion dans la situation conduisant les étudiants à vivre la situation de visionnage comme s'ils enseignaient réellement. Le second point de résultat est relatif aux usages de la vidéo 360° lors des situations de visionnage.

La caractérisation de cette expérience vécue par les étudiants permet d'envisager en retour la conception d'un dispositif d'accompagnement des stages à des fins de formation pré-professionnelle.

Bibliographie indicative

Gobin Mignot, E. et Wolff, B. (2019). *Former avec la réalité virtuelle : comment les techniques immersives bouleversent l'apprentissage*. Dunod.

Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2017). Using 360° video in Physical Education Teacher Education. In - Learning & Technology Library (LearnTechLib). Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, pp. 3420–3425.

Roche, L., Kittel, A., Cunningham, I. & Rolland, C. (2021). 360° video integration in teacher education: a SWOT analysis. *Frontiers in education*

Abstract

Among the different immersive technologies (Gobin Mignot and Wolff, 2019) that have developed in adult training and vocational education, 360° video has recently become more easy to use and cheaper (Roche et al., 2021). Indeed, since 2015 its use has spread to different fields of vocational training such as marketing (Hebbel-Seeger, 2017), economics (Feurstein, 2019), or health (Ulrich, Helms, Frandsen, & Rafn, 2019). In the field of teacher education,

the use of this new technology has also developed (e.g., Roche and Gal-Petitfaux; Sato and Kageto, 2020). Our paper will report on the use of 360° videos in pre-service teachers education in Physical Education.
The study was conducted using a mixed methodology based on an online questionnaire and interviews. The study, inscribed in the disciplinary field of situated cognitive anthropology, was conducted with reference to the Course of Action research program (Theureau, 2010). The interview was conducted based on a viewing of the video by the student in the presence of the researcher. The interview was aimed at constructing materials of descriptions of lived experience from simultaneous provoked verbalizations and interruptive provoked verbalizations (Theureau & Jeffroy, 1994).
The objective of the training module was to lead pre-service teachers to conduct a reflective activity on their internship, with the 360° videos constituting resources to support this activity. The purpose of this reflective activity was to help pre-service teachers reflect on various ways of intervening based on their practicum but also on the viewing of 360° videos in order to evolve their own way of teaching.
The purpose of this study is to report on pre-service teachers' use of a 360° video of real classroom situations and their experience of this viewing activity. At the end of this research, two points of results were highlighted. The first is related to the students' experience of viewing the 360° video. Two types of engagement in the viewing were determined: a) an exploratory activity of analysis of all the organizational and spatial aspects of the classroom situation and b) an immersion in the situation leading the students to live the viewing situation as if they were actually teaching. The second point of result is related to the uses of the 360° video during the viewing situations.
The characterization of this experience lived by the pre-service teachers allows us to consider in return the design a course to accompany the internships for pre-service teachers education.

Mots-clés

Vidéo 360°, pré-professionnalisation, activité réflexive, vidéo-formation , enseignement

1. Contexte

Bien que la nature de la formation des enseignants varie suivant les pays, deux modèles de formation des enseignants se dégagent selon Tardif et Borges (2009) : un modèle intégré (ou simultané) et un modèle consécutif. Le modèle intégré repose sur une formation disciplinaire et une formation professionnelle qui sont imbriquées dans le même programme et au sein du

même institut de formation. La formation des enseignants en France repose sur cette logique et dès les premières années de formation à l'Université, l'alternance formation disciplinaire / formation pré-professionnelle est adoptée. De plus, Tardif et Borges (2009) identifient le domaine de la formation pratique et des stages comme étant un des domaines essentiels dans la formation des enseignants. Il permet un transfert des domaines disciplinaires et théoriques vers les situations concrètes d'enseignement. Cependant, pour assurer l'articulation entre stages et cours dispensés à l'Université, on peut recenser divers types de dispositifs de professionnalisation basés par exemple sur de études de cas, des Lesson Study ou encore la vidéo-formation (Gaudin, Flandin, Moussay et Chalies, 2018).

Le courant de la vidéo-formation peut conduire à la conception de dispositifs basés sur des approches diverses. En effet, pour Gaudin, Flandin, Ria et Chaliès (2014), il est possible de regrouper les usages de la vidéo selon une approche de type « normative » ou de type « développementale ». L'approche de type normative a pour objectif de donner à voir des bonnes pratiques en classe afin que les étudiants puissent reproduire les comportements visionnés. Le but est d'offrir au visionnement des vidéos « exemplaires » de situations de classe. L'approche de type développementale vise à offrir au visionnement des enseignants en formation, une grande variété de pratiques professionnelles afin de stimuler leur réflexion. Ici l'idée n'est pas de faire en sorte de définir des bonnes ou mauvaises pratiques mais bien de clarifier, questionner, perfectionner sa propre pratique en tentant de comprendre finement le déroulement de situations visionnées et ce qui organise les pratiques enseignantes visionnées. Notre étude s'inscrit dans cette approche développementale.

De plus, une diversité de formats vidéos peut être utilisée (Roche, 2017) comme des vidéos en plan large, en plan embarqué, en plan synchronisé ou encore des vidéos à 360°. Parmi les différentes technologies immersives (Gobin Mignot et Wolff, 2019) qui se sont développées dans la formation d'adultes, la vidéo 360° s'est démocratisée récemment (Roche et al., 2021). En effet, depuis 2015 son usage a gagné différents champs de la formation professionnelle comme le marketing (Hebbel-Seeger, 2017), l'économie (Feurstein, 2019) ou encore la santé (Ulrich, Helms, Frandsen et Rafn, 2019). Dans le champ de la formation des enseignants, l'usage de cette nouvelle technologie s'est lui aussi développé (*e.g.,* Roche et Gal-Petitfaux, 2017 ; Walshe et Driver, 2019) avec des visées différentes : 1) développer la vision professionnelle (Ferdig, Gandolfi et Kosko, 2020) , 2) former aux relations enseignant/élèves et au climat de classe (Theelen, van den Beemt et den Brok, 2020), 3) développer les capacités réflexives des étudiants sur les situations de classe (Roche, et Rolland, soumis ;

Walshe et Driver, 2019) et 4) préparer la mise en stage en faisant découvrir les contextes de classe (Sato et Kageto, 2020).

Notre communication rendra compte de l'usage de vidéos 360° dans le cadre de la formation pré-professionnelle d'étudiants inscrits en seconde année universitaire et se destinant à devenir enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS). L'objectif du module de formation était d'amener les étudiants à mener une activité réflexive sur leur stage, les vidéos à 360° constituant des ressources pour soutenir cette activité réflexive. Le but était d'aider les étudiants à réfléchir sur diverses façons d'intervenir en prenant appui sur leur stage mais aussi sur le visionnage de vidéo à 360° afin de de faire évoluer leur façon d'enseigner.

L'objectif de cette étude est de rendre compte de l'usage d'une vidéo à 360° de situation réelle de classe par des étudiants et de l'expérience qu'ils vivent lors de cette activité de visionnage. La caractérisation de cette expérience permet d'envisager en retour la conception d'un dispositif d'accompagnement des stages à des fins de formation pré-professionnelle.

2. Méthodologie

L'étude a été menée grâce à une méthodologie mixte reposant sur un questionnaire en ligne et des entretiens. L'étude, inscrite dans le champ disciplinaire de l'anthropologie cognitive située, a été menée en référence au programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2010). L'entretien a été réalisé à partir d'un visionnage de la vidéo par l'étudiant en présence du chercheur. L'entretien visait la construction de matériaux de descriptions de l'expérience vécue à partir de verbalisations provoquées simultanées et de verbalisations provoquées interruptives (Theureau et Jeffroy, 1994). La vidéo était visionnée à l'écran par les étudiants, à trois reprises : 1) sans consigne de départ, 2) avec pour consigne de se focaliser sur l'activité de l'enseignant et 3) de se focaliser sur l'activité des élèves. La vidéo utilisée était d'une durée de 9 minutes 24 secondes, et au cours du visionnage le chercheur pouvait questionner les étudiants. Six étudiants volontaires (sur un groupe de 20) ont participé à l'entretien et rempli le questionnaire en ligne.

Le questionnaire en ligne permettait de proposer au visionnage aux étudiants la même situation de classe avec un plan à 360° et un plan large.

3. Résultats

A l'issue de cette recherche, deux points de résultats ont été mis en évidence. Le premier est relatif à l'expérience vécue par les étudiants lors du visionnage de la vidéo 360°. Deux types

d'engagement dans le visionnage ont été déterminés : a) une activité exploratoire d'analyse de l'ensemble des aspects organisationnels et spatiaux de la situation de classe et b) une immersion dans la situation conduisant les étudiants à vivre la situation de visionnage comme s'ils enseignaient réellement. Cette immersion substitutive a conduit certains étudiants à vivre de véritables dilemmes professionnels identiques à ceux vécus in situ. Le second point de résultat est relatif aux usages de la vidéo 360° lors des situations de visionnage. En effet, lors des trois situations de visionnage, les étudiants ont eu très peu recours à la fonction « zoom » offerte par la vidéo 360°. De même, ils ont peu utilisé la possibilité de revisionner la vidéo pour observer certains aspects de la situation de classe (en changeant d'angle de visionnage) qu'ils n'avaient pas observé. Ces usages nous ont permis d'envisager la conception de scénarios d'usage de la vidéo 360° en formation pré-professionnelle par les formateurs.

Références bibliographiques

Ferdig, R.E., Gandolfi, E. et Kosko, K.W. (2020). Preservice Teacher Noticing and Perceptual Capacity with 360 Video and VR Headsets. Dans D. Schmidt-Crawford (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 724-726). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.learntechlib.org/primary/p/215819/.

Feurstein, M. S., (2019). Exploring the Use of 360-degree Video for Teacher- Training Reflection in Higher Education. In S. Schulz (Ed.), *Proceedings of DELFI Workshops 2019* (p. 144-151). Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V.z. (S. 153). DOI: 10.18420/delfi2019-ws-117

Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, *14*(2), 21–50. https://doi.org/10.13128/formare-15126

Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chalies, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan.

Gobin Mignot, E. et Wolff, B. (2019). *Former avec la réalité virtuelle : comment les techniques immersives bouleversent l'apprentissage*. Dunod.

Hebbel-Seeger, A. (2017). 360-Degrees-Video and VR for Training and Marketing within Sports. *Athens Journal of Sports*, 4/4, 243-26.

Roche, L. (2017). Analyse de l'activité d'étudiants en Licence STAPS dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation : conception et usage de ressources pour la professionnalisation au métier d'enseignant d'Education Physique et Sportive. Thèse de doctorat en STAPS, Université Clermont Auvergne. Disponible à https://www.theses.fr/2017CLFAL028

Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2017). Using 360° video in Physical Education Teacher Education. In - Learning & Technology Library (LearnTechLib). (n.d.). Retrieved April 1, 2020, from https://www.learntechlib.org/p/178219/ Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2017 (Mar 05, 2017) pp. 3420–3425.

Roche, L. & Rolland, C. (2020). L'usage de la vidéo 360° dans la formation des enseignants pour « entrer » virtuellement en classe. *Revue Médiations et médiatisations, 4*, 27-39

Roche, L., Kittel, A., Cunningham, I. & Rolland, C. (2021). 360° video integration in teacher education: a SWOT analysis. *Frontiers in education*, 6:761176. doi: 10.3389/feduc.2021.761176

Sato, S., et Kageto, M. (2020). The use of 360-degree videos to facilitate pre-learning and reflection on learning experiences. *International Journal of Innovation and Learning*, *27*(4), 381–394.

Tardif, M. et Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 109-136). Bruxelles : De Boeck.

Theelen, H., van den Beemt, A. et den Brok, P. (2020). Developing preservice teachers' interpersonal knowledge with 360-degree videos in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *89*, [102992]. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102992

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée.* Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *42*(2), 287–322. https://doi.org/10.3917/rac.010.0287

Theureau, J. et Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs. Toulouse : Octarès.

Ulrich, F., Helms, N.H., Frandsen, U.P. et Rafn, A.V. (2019). Learning effectiveness of 360° video: experiences from a controlled experiment in healthcare education. *Interactive Learning Environments*. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1579234

Walshe, N. et Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, *78*, 97–105. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.009

Je souhaiterais exposer un certain nombre de réflexions à propos d'une enquête pilotée par la Mipnes[1]. Un premier point d'attention réside dans le fait que l'enquête est en soi une expérience formative : l'appréciation qualitative et la formulation des actions réalisées constituent un retour d'expérience (écriture–design) : il s'agit d'apprendre à restituer, à consolider des transformations (auprès des étudiants et des équipes). On peut remarquer une tension problématique entre *«* être à l'initiative d'un dispositif » et « répondre à une commande » (dans le cadre de la loi ORE, notamment), et réfléchir à ses conséquences en termes de gouvernance, de réflexivité et de qualité de l'implication des acteurs. L'enquête permet de mettre en évidence des informations concernant une diversité de valeurs, principes, règles, services, visions et projets de formation qui se déploient et parmi lesquels les « disciplines » ont une place, mais non nécessairement centrale. On constate un élargissement des espaces et du temps de l'apprenance et de la transformation, par exemple dans la capacité à concevoir une action et une stratégie de formation avec des partenaires (lycée, secteurs socio-professionnels). La transformation de la pédagogie universitaire s'affirme comme une synergie sur deux axes et entre quatre pôles : - entre des dispositions (orientation de soi et développement personnel, apprenance) et des dispositifs (organisation et analyse du travail, accès à l'emploi, accompagnement au changement) ; - entre des *cursus étudiants* et des évolutions-professionnalisations des métiers de l'université. Des équipes apprenantes et des professionnels en recherche « réflexive-éthique-professionnalité» et en transformation œuvrent avec, et pour, des étudiants en formation et construction d'une trajectoire.

On note d'ailleurs des préoccupations montantes pour l'orientation voire la réorientation (ses acteurs, ses outils, sa fonction structurante et sa valorisation dans le cursus). L'orientation-motivation-vocation peut être vue comme alimentant (performant) une psychodynamique des études » ; la notion de compétence émerge ponctuellement et transversalement comme objectifs pédagogiques (en direction des étudiants) ou andragogiques (en direction des acteurs professionnels). On remarquera que la notion de compétence peut renvoyer à une compétence intra- ou inter- métier (c'est-à-dire spécifique à un métier ou transversale à plusieurs, par exemple à des enseignants et à des ingénieurs). Les dispositifs s'inscrivent dans un changement antérieur et le consolident ; on peut y voir l'émergence d'organisations apprenantes. Les indicateurs d'impacts concernent les types d'acteurs (métiers,

[1] Au sein du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, la Mipnes est une mission pour la pédagogie et le numérique dans l'enseignement supérieur. L'étude évoquée ici fait suite à la mise en œuvre de la loi ORE en 2018 et 2019 et visait à susciter un retour d'expérience à propos des dispositifs d'aide à la réussite en Licence (43 questions auxquelles ont répondu une quarantaine d'établissements par an, pour un effectif de 700 étudiants concernés par ces dispositifs par an). On se centre ici l'analyse des *verbatims* en réponse à 10 questions qualitatives et qui font état des transformations pédagogiques et organisationnelles en termes de professionnalisation, orientation, flexibilisation ; nous avons procédé à une lecture transversale des *verbatims* et à une analyse de contenus.

compétences) impliqués dans les dispositifs, et/ou les outils et les services (matériels, immatériels) mis en œuvre, confirmant que les changements conduits au travers des dispositifs à la réussite en Licence prennent trois formes qui s'entrelacent : - réussite et motivation ; - transformation-organisation et structures ; - dynamique et animation des collectifs.

Je proposerai ensuite la formalisation d'une pratique personnelle de transformation pédagogique auprès d'étudiants de Licence en psychologie sociale du développement et de l'éducation. L'expérience s'est étendue sur trois années depuis 2019 et vise à construire un environnement capacitant pour tous, c'est-à-dire les étudiants, l'enseignante et les collaborateurs, en prenant fortement appui sur une plateforme numérique et en cherchant à recentrer et concentrer l'attention des protagonistes sur les contenus et les enjeux sociocognitifs du travail universitaire. Le dispositif ainsi mis en place sur un total de 120 étudiants sur les 3 ans a consisté en un incubateur où chacun pouvait s'initier à une certain type de travail et de contrat de réussite. Il faut noter que les échanges avec ingénieurs pédagogiques ou numériques ont été soutenus pour co-concevoir et enraciner nos pratiques (consignes, alignement pédagogique, assertivité, design, contrat d'évaluation…). Cette expérience se prête à une analyse en termes de dynamique psychosociale et aide à saisir en quoi le dispositif permet de distribuer et de gérer autrement l'énergie de chacun et du collectif, dans une écosophie que le philosophe Félix Guattari[2] définit comme une synergie entre trois types d'écologie : environnementale (les rapports de l'être humain à son environnement : en tant qu'espace, ressources et outils), sociale (les relations humaines, leurs limites et leurs possibles) et mentale (la production de la subjectivité humaine, en l'occurrence d'une expérience apprenante). Je soulignerai les éléments clés de l'expérience : la question de la progressivité de la transformation (w*ork in progres*), d'ancrage dans un contexte institutionnel et contractuel (écosystème d'outils et d'acteurs, encadrants, ingénieurs, chargés de mission). L'évolution du contrat pédagogique/andragogique, vers des compétences qu'il me semble bon de valoriser dans les consciences des étudiants et de nos collègues et partenaires.

Ces analyses permettent de soutenir la proposition d'une « forme universitaire » qui ne se laisserait pas capter par une seule recherche descriptive, mais prendrait l'allure une recherche/démarche performative, transformatrice des pratiques et propre à initier un autre genre de rapport à l'activité : non pas seulement ouvrir la boite noire des processus à l'œuvre dans l'expérience apprenante, mais aussi trouver une forme de travail qui entraine et performe.

Parce qu'agir, en grec et en latin signifie « conduire, acheminer, faciliter », on comprend la volonté de promouvoir un mouvement performatif qui passe par une expérience de pensée « autre », capable de

[2] F. Guattari**,** *Qu'est-ce que l'écosophie ?*, Éditions Lignes, IMEC, coll. « Archives de la pensée critique », 2013, textes présentés par Stéphane Nadaud, EAN : 9782355261084.

relancer l'initiative, le commencement, en intégrant la dimension créative voire imaginative[3]. Il s'agit de se situer dans un mouvement de transformation transversale qui concerne tous les aspects du métier (d'apprenant au sens large) et donne quelque pistes pour un accompagnement à la formation et l'évolution professionnelle. Concrètement cela peut se traduire, au regard d'une expérience « située » (la mienne en l'occurrence), par un changement d'interprétation et d'orientation de sa pratique, prenant du recul vis-à-vis des us et coutumes d'un environnement quotidien « allant de soi », pour s'intéresser à une dynamique d'ensemble d'établissement ou à d'autres acteurs de l'Enseignement supérieur, tels que des opérateurs d'innovation, en associations ou en réseaux. Il s'agit de se former par une veille régulière dans un environnement ouvert au nouveau et à l'expérimentation, proposant des outils de développement universitaire tels par exemple les grands projets PIA (NCU, EUR) ou les AMI[4]... Il s'agit d'opérer une transgression vis-à-vis de certains points de butée, en prenant appui sur des outils et des techniques qui, si on ne les relègue pas au rang d'obligations banales et s'ils sont au contraire positivement investis[5], s'affirment en tant que *designs* facilitateurs et complices de créativité et d'apprenance. Il s'agit aussi de saisir en quoi certaines postures d'acteurs (étudiants y compris) contribuent à figer un rapport social d'apprenance ou de transformation, jusqu'à pervertir parfois le contrat de base (censé répondre à la question « Qu'avons-nous à faire ensemble ? »). C'est une question de normativité en construction, pour qui a le courage de rompre avec les us et coutumes d'un milieu (le règne du « on », du « qu'en dira-t-on », le repli derrière le conformisme) pour créer du sens, pour instituer des pratiques décidées, désirées en profondeur et propres à faire cheminer sur l'axe hétéronomie/autonomie. Il en résulte un gain en termes de bien-être et de capacitation. Agir c'est aussi agir « contre ». La notion d' « écart », d'« entre », d'« inter »[6] est à ce titre intéressante car elle permet d'entrevoir l'espace de nouveaux possibles dans une situation ou dans des interactions, d'abord appréhendées comme indépassables. Je promeus donc l'usage d'appuis théoriques un peu lointains (spatialement, temporellement), c'est-à-dire instaurant une distance suffisante pour que l'acteur soit en dialogue (non en mimétisme) avec une pensée de référence, qu'il puisse puiser dans des ressources à

[3] Cf. C. Fleury à propos de l'individuation, de *l'imaginatio vera* et de la *vis comica* (*e irrem la a le* . 2015. Gallimard).

[4] Les grands programmes d'investissements d'avenir (PIA) prennent diverses formes, par exemple les nouveaux cursus de l'université (NCU), les écoles universitaires de recherche (EUR) ; les Appels à manifestation d'intérêt (AMI) relèvent d'un soutien plus ponctuel du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

[5] Cf. le rapport empathique à la technique que cherche à développer le philosophe G. Simondon (Lagarde, F. & Chabot, P. 2013. *imon on er t*, DVD. Montpellier : Hors œil).

[6] Cf. F. Jullien qui en développe toute la richesse (*' art et l'entre o mment en er l'alt r it* . 2012. halshs-00677232).

même de relancer l'action ou de reproblématiser les situations qu'il rencontre et dans lesquelles il devient désireux et capable d'agir[7].

Nous aborderons la notion de « générativité » mise en lumière par le psychologue E.-H. Erikson[8], qui a consacré ses travaux à la question de l'énergie humaine et du cycle des générations (en décrivant notamment les huit stades du cycle vital humain) et qui est reconnu comme l'architecte de l'identité : la personne construit son identité à l'intérieur du réseau des relations significatives qui l'accompagnent et des cultures qui la façonnent.

En démontrant l'entrelacement du psychisme et du social, Erikson développe une vision psychodynamique : quel que soit l'âge, la crise développementale est synonyme de tournant nécessaire. La tâche développementale qui s'impose à la personne consiste à résoudre une tension focale entre deux opposés (par exemple, entre intimité et isolement, entre stagnation et générativité ou entre désespoir et intégrité). Erikson s'attache donc aux transformations de la vie humaine, dans une conception positive et féconde de la crise et du changement. Quand il intervient comme clinicien, il mise sur les ressources de la personne sans pour autant négliger le r le du conflit et des difficultés dans l'aventure développementale : apprendre c'est se transformer, changer, avancer, intégrer et faire avec/contre des résistances et des épreuves. Il impose ainsi la nécessité du point de vue psychosocial, de l'influence des relations interpersonnelles et de la culture, démontrant le nouage de l'« ensemble », et la force de l'intergénérationnel.

On soulignera que le mot *adulte* vient de *adultus*, participe passé du verbe latin croitre, grandir (*adolesco, adolescere, adultus*) et signifie « qui a grandi, qui a cr . Le stade de la générativité *versus* stagnation, au mi-temps de la vie, concerne le souci des générations suivantes ; elle est une forme d'amour élargi à la progéniture, aux descendants au sens large, bref à la suite du monde, et mène à la sollicitude. La générativité se trouve au fondement de l'intergénérationnel, là où devient possible la régénération de l'énergie humaine et l'actualisation mutuelle des personnes ... Ce point de vue est vivifiant car il débouche sur des questions très concrètes qu'on peut partager et mettre en discussion (*a contrario* d'allants de soi qui n'interrogent plus). *Quel homme, quelle femme voulons-nous voir émerger ?*[9] Qu'elle que soit la réponse, il n'en restera pas moins que l'agir

[7] Cf. P. Macherey. (00). Il faut être absolument moderne. La modernité, état de fait ou impératif ? En ligne sur stl.univ-lille : https://stl.univ-lille.fr.

[8] Cf. R. Houde (2020). « Erik Erikson (1902-1994), le psychologue de la générativité », Revue québécoise de psychologie, 23 (2) : 255-267. https://pdf4pro.com/amp/view/erik-erikson-1902-1994-le-psychologue-de-la-2755c2.html

[9] En ce qui me concerne, je suis influencée par mon travail à Saint Denis en Ile de France, territoire pauvre, déshérité, résilient (Insee Analyse Ile-de-France (2020). *a eine- aint- en i entre n ami me onomi e et*

psychodynamique n'est pas un fleuve tranquille mais requiert qu'on pense et qu'on se situe dans un mouvement (précaire et instable), un procès, une circulation, des tensions, une capacité à orchestrer des hétérogénéités et des contradictions. La conflictualité est inhérente à la vie humaine. Accompagner le travail en commun, c'est accepter de la gérer et de s'efforcer d'intégrer des points de vue parfois divergents[10]. L'identité (professionnelle notamment mais pas seulement) ne consiste pas à choisir un refuge, un juste milieu, une synthèse, mais plutôt à faire lien : sortir des (auto-)assignations à des catégories, là est l'exigence. Ce qui fait écho aux textes de Canguilhem sur l'allure propre du vivant[11].

Au regard de la thématique du colloque Aipu « Agir ensemble », H. Arendt est une lecture qui peut faire écho en profondeur, en particulier parce qu'elle situe ses exercices de pensée politique, à l'endroit de la crise qui place l'acteur devant un questionnement sur l'avenir et une recherche de continuité, qui met les questions d'éducation et de transmission au centre de la réflexion et qui voit dans le passage à l'action, un souci du collectif et du politique dans un horizon de transformation par les pratiques humaines. Elle dresse une hiérarchie entre le travail, l'œuvre et l'action. Au sommet se situe l action qui permet la création d un monde commun, un domaine public o l 'homme dépasse le confinement de l'entre-soi et l'isolement. L'existence de ce monde commun est la condition de notre relation au réel12. L action nous met en relation avec la pluralité humaine qui, selon Arendt, est notre seule voie d accès à la réalité infinie du monde . Tant il est vrai que nous n'éprouvons celui-ci comme vrai que parce que d'autres l'éprouvent avec nous. Arendt pense que l action est le seul remède à l « acosmisme , c est-à-dire au refus du monde. Elle souligne ainsi le risque de confusion et de caricature entre le faire et l'agir et cherche une science et une pensée qui s'enracinent dans le « souci du monde ». S'affirme la nécessité d'aller au-delà d'une normalisation et d'un conformisme corporatistes, vers une normativité au travail sans cesse retravaillée (Canguilhem, 1947).

Je proposerai quelques réflexions quant à la vertu axiologie d'une recherche située qui se veut aussi recherche de mobilisation ; je soulignerai la valeur d'une prise d'initiative (au sens de *Kaïros*, qui

---

i i lt o ia le er i tante , n° 114). C'est une dynamique de résilience que je cherche à promouvoir chez tout un chacun, étudiants et collègues.

[10] Cf. M.-P Follett (1924) pour qui la gestion humaine est un « art de plein air ». (Emmanuel r outel, « Mary Parker Follett. La facette méconnue du management jardiné , *ev e ran a i e e ge ti on*, vol. 2, n° 239, 2014, p. 22).

[11] Cf. Macherey, 2016. (2016). Canguilhem et l'idée de milieu. Colloque « eo rges Canguilhem. Science, technique, politique : perspectives actuelles Liège, 22 avril 2016, <https://philolarge.hypotheses.org/1737> (6 juillet 2021).

[12] Dans la vision arendtienne, l œuvre se distingue de l action par son caractère fini et prévisible, l'adaptation des moyens et de la fin, un monde fondé sur l utilitarisme, l efficacité dominée par l expertise. Quant au travail, il ravale l homme à une vie réduite à la reproduction mécanique des désirs et des besoins aussi vite effacés que suscités, ce qu'Arendt appelle le triomphe de l' *« animal laborans ».*

tranche avec le cours ordinaire du travail quotidien, et vient nous solliciter autrement), en s'emparant de toute occasion pour pratiquer le retour d'expérience, l'analyse du travail, la démonstration d'une efficience (à condition de discerner entre évaluation et contrôle[13]) ; car il s'agit pour l'acteur d'expliciter clairement ce qu'il fait, vers quoi il le fait (objectifs) et comment il le fait (modalités d'intervention) et de permettre ainsi à des tiers de mieux en comprendre les activités. On vise ici la réflexivité, par la mise en place d'un processus de retour sur la pratique elle-même.

Je soulignerai aussi l'importance de se donner des cadres référentiels (non figés et nourris par des lectures, par un « ailleurs », ou un « entre ») pour donner une place importante à « la théorie » qui offre des lunettes, qui aide à faire la distinction entre le manifeste et le processuel (le travail réel *versus* le travail prescrit ou déclaré) dans les situations/objets d'étude ; en quelque sorte d'appliquer à soi-même un regard critique et un cadre pour faire parler les actes, assurant une implication réciproque entre théorie et pratique. La question est ancienne, mais elle se relance ici, par l'interpellation à « agir ensemble » et à travailler ce qui fait lien.

Une autre dimension s'avère essentielle, au regard de nos réflexions sur l'intergénérationnel : il s'agit en effet du r l e que l'expérience de l'action collective peut avoir au regard d'un lien intergénérationnel (et notamment dans la transmission aux nouveaux venus) : qu'est-ce qu'on lègue aux plus jeunes, pour donner envie de s'impliquer, d'avancer ? Comment préparer les futurs acteurs du monde universitaire à se transformer et à transformer leurs conceptions, leur compréhension du réel, et notamment des situations et problématiques. Il s'agit d'une optique visant à donner aux acteurs des outils d'analyse et de préparation à l'action et de relance, plus que des modes d'emploi, à les rendre capables de décider de principes d'actions, de les faire évoluer, de délibérer collectivement sur les règles du métier, de les confronter aux configurations du réel ; en d'autres termes, être en capacité de susciter une activité « déontique »[14]. Les enjeux sont de formation personnelle, de démocratie et de compétences professionnelles pour « mettre à l'épreuve » la pensée vis-à-vis du réel.

Nous soulignerons enfin que l'action n'est pas la simple conséquence de la science. S'il y a une fonction de la recherche, elle se trouve du côté de sa capacité à informer, à former, pour que chacun

[13] ' *val ation* est avant tout la pratique d'un acteur (un acteur qui construit du sens). Elle relève d'un travail d'implication ; *l' v al ation* revendique une approche systémique, complexe, attentive aux « praxis », non positiviste et compréhensive. A contrario le *contrôle* s'inscrit dans une épistémologie positiviste, et repose sur l'hypothèse, ou plut t sur l'idéal de l'interchangeabilité parfaite des contr leurs. Il implique la construction d'un ensemble de procédures et de techniques indéfiniment répétables, homogènes. Le *contrôle* nécessite une approche centrée sur quelques dimensions seulement des situations.(cf. *e mo èle e l' v al ation*, Bonniol & Vial, 1997).

[14] L'activité déontique est celle que des professionnels mènent pour définir collectivement un cadre, des principes, un sens, à leurs pratique (Dejours, Réhabiliter la normalité ? *Revue le Passant Ordinaire*, n°45-46, juin 2003 - septembre 2003).

définisse Sa normativité, et non qu'il se conforme à une normalité qui serait définie par les chercheurs ou... Cela conduit à une réflexion sur la manière dont on conçoit le travail et l'activité de travail : il me semble important de les concevoir non pas comme soumission à un milieu mais comme instauration d'un milieu propre, création de normes. Dans ce cas, la pensée et la formation à la pensée prennent une dimension essentielle : former, c'est former à la pensée, laquelle oriente l'activité[15].

Une manière de répondre à l'envie d'agir ensemble est donc d'introduire un « hors champ », par la question de l'intergénérationnel (on travaille pour ceux qui sont encore à venir), en privilégiant l'enjeu de transformation des acteurs, du pouvoir d'agir dans des situations encore inconnues, du pouvoir-commencer.

Références bibliographiques

ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture.* [1954]. Paris : Gallimard.

FLEURY, C. (2015). *e irrem la a le* . Gallimard.

FOLLETT, M.-P. (1924). *Creative Experience*. New York, Longmans, Green.

HOUDE, R. (2020). « Erik Erikson (1902-1994), le psychologue de la générativité », *Revue québécoise de psychologie*, 23 (2) : 255-267. https://pdf4pro.com/amp/view/erik-erikson-1902-1994-le-psychologue-de-la-2755c2.html

MACHE E , P. (01). Canguilhem et l'idée de milieu. Colloque « Georges Canguilhem. Science, technique, politique : perspectives actuelles Liège, 22 avril 2016, <https://philolarge.hypotheses.org/1737> (6 juillet 2021).

[15] Canguilhem montre que « de la pensée on peut attendre justement qu'elle nous permette de faire autre chose que ce qu'on fait… la normativité de la pensée suspend la normalité de la pratique ».

La relation d'accompagnement en pédagogie universitaire, un vecteur de développement mutuel

Aurélie Dupré, Université de Lille, Villeneuve d'Ascq, France, aurelie.dupre@univ-lille.fr

Éléonore Lepers, Université de Lille, Villeneuve d'Ascq, France, eleonore.lepers@univ-lille.fr

Julie Nolland, Université de Lille, Villeneuve d'Ascq, France, julie.nolland@univ-lille.fr

Gaëlle Philippe, Université de Lille, Villeneuve d'Ascq, France, gaelle.philippe@univ-lille.fr

Yanèle Poteaux, Université de Lille, Villeneuve d'Ascq, France, yanele.poteaux@univ-lille.fr

Résumé

Depuis le décret du 9 mai 2017, les maîtres de conférences (MCF) nouvellement recrutés bénéficient d'une formation à la pédagogie. En 2019-20201, une recherche a été initiée par les services de pédagogie des universités de Perpignan et de Lille, portant sur leurs dispositifs de formation respectifs. Les premiers résultats de cette recherche qualitative s'appuient sur l'analyse d'entretiens entre nouveaux MCF et conseillers pédagogiques les ayant suivis durant leur année de stage. Ils mettent en avant trois types d'apports chacune des deux formations mais aussi les spécificités propres à chaque dispositif. L'accompagnement individualisé des néo-MCF par un conseiller pédagogique tout au long de l'année est un élément singulier du dispositif de l'Université de Lille. Cette nouvelle recherche interroge la relation entre ces deux types d'acteurs et vise à comprendre comment ce lien nourrit le développement professionnel des deux groupes d'acteurs, notamment leur sentiment de légitimité.

L'étude se fonde d'une part sur l'évolution de la perception des identités professionnelles, et d'autre part sur la nature des connaissances et des compétences que chaque type d'acteurs pense avoir développées.

La relation semble se caractériser par différents indicateurs, entre autres l'expression d'une gratitude, la référence aux échanges antérieurs communs et des traces socio-affectives. La

[1] Communication AIPU France novembre 2020, Toulouse.

dimension individualisée de cet accompagnement semble bénéfique. Il reste toutefois à s'assurer qu'elle participe à leur pleine intégration dans l'institution et contribue à ce que les acteurs puissent y trouver leur place. L'étude de cette relation permettrait d'envisager des perspectives d'enrichissement de la posture d'accompagnement.

Abstract

Since the decree of May 9, 2017, newly appointed lecturers (MCFs) have received a pedagogical training. In 2019-2020[2], a research project was initiated by the pedagogical services of the universities of Perpignan and Lille, investigating their respective training processes. The first results of this qualitative research are rooted in the analysis of interviews between new MCFs and the pedagogical advisors who accompanied them during their internship year. They highlight three kinds of input for each of the two courses but also the specificities of each system. The individualized support provided by a pedagogical advisor to the neo-MCFs throughout the year is a distinctive feature of the approach taken by the University of Lille. This new research explores the relationship between these two groups of stakeholders and aims at understanding how this link fosters the professional development of both groups, especially their sense of legitimacy.

The research is based, on the one hand, on the evolution of the perception of professional identities and, on the other hand, on the nature of the knowledge and skills that each type of stakeholder feels they have developed.

The relationship seems to be characterized by several indicators, such as the expression of gratitude, the reference to previous common interactions and social-emotional evidences. The personalized approach of this support seems beneficial, but it should be ensured that it enables the stakeholders to find their place and to be fully integrated into the organization. The exploration of this relationship would offer perspectives for enhancing the accompanying posture.

Mots-clés

Développement professionnel, néo-MCF, accompagnateurs pédagogiques,
transformations personnelles, transformations professionnelles.

[2] AIPU France communication, november 2020, Toulouse.

1. Contexte et questionnement

1.1. Contexte et dispositif

Si l'accompagnement à la pédagogie des enseignants-chercheurs existe depuis plusieurs années à travers, notamment, le développement de services d'appui à la pédagogie universitaire, la formation des maîtres de conférences nouvellement recrutés, quant à elle, est plus récente. En effet, en France, le décret du 9 mai 2017, mis en application en 2018, instaure une formation à la pédagogie pour les maîtres de conférences nouvellement recrutés qui, selon les établissements, peut prendre différentes formes. Ce dispositif prévoit, pour ces enseignants, une décharge de 32 heures qui équivaut à 1/6^{e} du service d'enseignement.

A l'université de Lille, c'est le service de Conseil et d'Accompagnement à la Pédagogie (CAPE), créé en 2013 qui met en œuvre cette formation, avec l'appui du service de formation des personnels de l'université. Ce dispositif d'accompagnement et de formation des nouveaux maîtres de conférences se déroule en trois temps. Le premier est un temps d'accueil composé d'un séminaire pédagogique collectif suivi d'un entretien individuel. Le deuxième est un temps de formation et d'accompagnement individualisé en fonction des besoins des enseignants. Le troisième est un temps de clôture qui sert à faire le bilan sur le parcours de formation et sur le développement professionnel de l'enseignant. A la fin du dispositif, les enseignants doivent produire un écrit portant sur l'analyse de leurs pratiques afin de prendre du recul et de rendre compte de leur développement professionnel en pédagogie.

Le dispositif mis en œuvre durant l'année universitaire 2019-2020 a fait l'objet d'une recherche menée par les services de pédagogie des universités de Perpignan et de Lille. Celle-ci porte sur l'analyse comparative de leurs dispositifs de formation respectifs.

1.2. Comprendre la relation d'accompagnement en pédagogie

Le point de départ de notre réflexion présente émane des premiers résultats de cette recherche. Ceux-ci mettent en avant trois types d'apports (théoriques-instrumentaux, psychosociaux et métacognitifs) pour chacune des deux formations mais aussi les spécificités propres à chaque dispositif. C'est ce dernier point que nous choisissons d'approfondir dans le cadre de cette nouvelle recherche. Il est apparu, qu'à l'université de Lille, l'accompagnement individualisé des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés par un conseiller pédagogique tout au long de l'année, était un élément singulier du dispositif. Nous souhaitons interroger la relation entre ces deux types d'acteurs : quel type de lien, rapport ou relation (Paul, 2020, p. 110) s'est développé ? Comment s'est-il traduit durant l'année de formation et au-delà ?

Nous chercherons ainsi à comprendre comment cette relation nourrit le développement professionnel (Uwamariya & Mukamurera, 2005) des deux groupes d'acteurs, notamment leur sentiment de légitimité (Guéguen, 2014).

Dans ce contexte, seront étudiées d'une part l'évolution de la perception des identités professionnelles (Dubar, 2015), et d'autre part la nature des connaissances et des compétences que chaque type d'acteurs pense avoir développées.

2. Cadre théorique

2.1. La relation d'accompagnement entre conseiller pédagogique et enseignant-chercheur nouvellement recruté : du rapport au lien

Toute relation d'accompagnement comprend deux éléments : le rapport et le lien (Fustier, 2000). Le rapport est le fruit d'un contrat entre l'accompagnant et l'accompagné dans le but d'un intérêt à satisfaire alors que le lien suppose une teneur plus affective, une relation par proximité et affinités. Les approches de l'accompagnement diffèrent alors en fonction de la place respective occupée par l'un et l'autre (Paul, 2017).

Le rapport est la dimension instituée de la relation d'accompagnement : les rôles de l'accompagnant et de l'accompagné sont établis et non permutables, l'objectif et le cadre de la relation sont définis. La relation s'établit donc sur ces présupposés liés au statut et rôle de chacun et au cadre du dispositif. A l'université de Lille, le rapport d'accompagnement est institué, dans le cadre du dispositif de formation obligatoire, par trois entretiens entre l'enseignant-chercheur nouvellement recruté et son conseiller pédagogique et se complète au fur et à mesure, par d'autres rencontres ou activités définies conjointement par les deux acteurs.

Le lien constitue la dimension instituante de la relation, il procède des effets de la rencontre. Toute relation d'accompagnement est singulière, elle dépend de l'accompagné, de son parcours, de sa personnalité et de ses besoins mais aussi de l'accompagnant.

Or, le lien est un enjeu essentiel du « faire ensemble » (Paul, 2017, p. 112) de la relation d'accompagnement car il permet, entre autres, de faire évoluer la relation vers davantage de symétrie. Il favorise la coopération ainsi que des échanges dynamiques et offre la possibilité de faire perdurer la relation au-delà de la durée déterminée par le dispositif.

L'objet de cette recherche est d'identifier les traces du lien qui s'établit entre les enseignant-chercheur nouvellement recrutés et leur conseiller pédagogique à l'université de Lille au fur et à mesure de la relation transformant le rapport professionnel institué. Dans cette optique, il s'agit d'interroger ses caractéristiques, constantes et variables. Ces dernières permettront de

rendre compte des apports du lien à l'échelle de la relation et des parties prenantes, notamment le développement progressif du sentiment de légitimité déclaré par certains enseignants-chercheurs nouvellement recrutés.

2.2. Le sentiment de légitimité en question

Selon l'approche proposée par Guéguen (2014), la légitimité peut être envisagée comme prenant sa source dans la pratique professionnelle et les interactions qu'elle implique. Ainsi le sentiment de légitimité passe par une forme de reconnaissance, dont l'expression porte sur la perception des acteurs de leurs activités professionnelles, respectives et propres. Chacun est alors, de manière consciente et délibérée ou non, attentif à la conformité des pratiques avec la perception qu'il se fait du métier. La légitimité se construit donc dans la relation, qui entraîne une action conjointe des individus sur la base de l'observation réciproque de leurs pratiques, postures et positionnements professionnels.

3. Méthodologie

Ce travail d'étude s'appuie sur l'analyse de la construction de la relation entre conseillers pédagogiques et enseignants-chercheurs nouvellement recrutés dans le cadre du dispositif de formation. Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative.

3.1. Entretiens réalisés

Dans un premier temps, l'étude s'appuie, sur l'analyse de deux entretiens, menés, pour le premier, au démarrage de l'année de formation en septembre 2019. Le second a été réalisé en juin 2020 afin de faire le bilan de l'année universitaire écoulée. Ces entretiens sont menés par trois conseillers pédagogiques ayant accompagnés cinq enseignants-chercheurs nouvellement recrutés durant cette période. Il ne s'agit donc pas d'entretiens de recherche à proprement parler. Néanmoins, une trame commune, assimilée à un guide d'entretien semi-directif, a été utilisée par les conseillers pédagogiques. Un troisième entretien semi-directif a été réalisé en février 2021, plus de six mois après la fin de la formation, afin de questionner les enseignants-chercheurs sur les apports du dispositif. Ces entretiens ont déjà été analysés pour une recherche portant sur les perceptions des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés sur la formation à la pédagogie universitaire. Cette première analyse fait ressortir l'accompagnement individuel comme une spécificité du dispositif lillois. Cependant, une autre analyse doit être menée afin d'y chercher les indicateurs de la relation afin de la caractériser et d'identifier de manière plus précise et plus large ses apports. Il est aussi envisagé de déterminer les éléments constitutifs de la posture d'accompagnement pour en dessiner les contours. Enfin, cette deuxième analyse permettra d'approfondir la question du

développement professionnel des enseignants-chercheurs et les aspects relatifs à leur intégration dans l'institution. Une autre vague d'entretiens est nécessaire pour interroger les conseillers pédagogiques sur ces mêmes notions.

3.2. Entretiens complémentaires

En complément de ces entretiens, il est prévu, d'une part, de réaliser un nouvel entretien avec chacun des cinq enseignants ayant été accompagnés dans le cadre du dispositif de formation durant leur année de stage en 2019-2020. D'autre part, des entretiens de groupe seront réalisés avec les trois conseillers pédagogiques ayant assuré leur suivi. Comme il s'agit de faire appel aux souvenirs et de soutenir réflexion des participants, cette modalité de recueil de données est pertinente dans la mesure où elle génère des interactions entre les interviewés. Les entretiens de groupe se dérouleront en trois temps articulés et correspondant chacun à un thème précis. Le premier portera sur la relation, le deuxième sur la légitimité en tant qu'apport de cette relation et le troisième sur le développement de leurs compétences et leur sentiment d'intégration dans l'institution.

4. Premiers résultats et discussion

4.1. Pistes d'analyse

Quelques pistes d'analyse se dégagent de la première vague d'entretiens et seront approfondies au cours des entretiens à venir. La relation est caractérisée par différents indicateurs. L'un d'eux semble être l'expression d'une gratitude, principalement déclarée par les enseignants-chercheurs à l'égard de leur conseiller pédagogique. Ce qui amène à creuser les modalités de l'expression de cette gratitude par les conseillers envers les enseignants-chercheurs. La référence aux échanges antérieurs est un autre aspect de cette relation qui témoigne de la construction d'un vécu commun. Par ailleurs, des traces socio-affectives (tutoiement, allusion à des sujets hors du cadre strictement professionnel) apparaissent dans les échanges entre conseillers pédagogiques et enseignants-chercheurs. Une analyse plus poussée permettra potentiellement d'identifier d'autres indicateurs contribuant à caractériser cette relation.

4.2. Ouverture sur l'enrichissement de la posture et l'intégration à l'institution

La dimension individualisée de cet accompagnement semble bénéfique pour les deux types d'acteurs. Les bienfaits de cette relation portent d'une part sur les apports et en particulier sur les compétences acquises par les deux acteurs et d'autre part sur la forme d'une relation pérenne, dépassant le cadre temporel du dispositif. Il reste toutefois à s'assurer qu'elle

participe à la pleine intégration des acteurs dans l'organisation et leur permette d'y trouver leur place. L'étude de cette relation permettrait d'envisager des perspectives d'enrichissement de la posture d'accompagnement.

Références bibliographiques

Dubar, C. (2015). La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.

Guéguen, H. (2014). Reconnaissance et légitimité : Analyse du sentiment de légitimité professionnelle à l'aune de la théorie de la reconnaissance. *Vie sociale*, 8, 67-82.

Paul, M. (2017). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.

Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement*, *entre don et contrat salarial.* Dunod.

Uwamariya A. & Mukamurera J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques - *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1) (133–155).

Le Learning Center, une clé de voûte pour le développement des compétences collectives

Communication Individuelle.

Axe 3 : Le développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'« agir ensemble »

Anne BORAUD

Université de Haute-Alsace

4, rue des Frères Lumière

68093 MULHOUSE

FRANCE

anne.boraud@uha.fr

Résumé

Le Learning Center constitue une réponse organisationnelle à la problématique complexe et protéiforme de la réussite étudiante. Impliquant une étroite synergie entre différents métiers, activités et compétences, il nourrit la conviction qu'une action collective, dès lors qu'elle est concertée et coordonnée, constitue un prérequis indispensable pour atteindre des buts communs. Les étudiants ne peuvent, en effet, se saisir de l'offre de services et de ressources d'un Learning Center que si celle-ci s'affiche de manière claire, cohérente et lisible. Nous nous appuierons sur le cas du Learning Center de l'Université de Haute-Alsace qui propose une configuration originale, née d'un pari : créer de nouvelles modalités d'agir ensemble avec pour but de produire des changements durables dans les interactions entre étudiants et services d'appui et d'accompagnement à l'université. A la lumière de notre expérience, nous montrerons quels sont les leviers optimisant les vertus de cet agir ensemble. Nous avancerons l'idée que celui-ci ne va pas de soi, mais gagne à être soutenu par une structure organisée du collectif de travail. Plus encore, nous montrerons qu'il n'est pas un simple moyen pour faire fonctionner le Learning Center mais imprime en retour sa marque sur l'organisation, la rendant plus apprenante. C'est cette dynamique

interactionnelle, génératrice d'apprentissage, que nous tenterons de décrire. Quelques constats empiriques pourraient, enfin, ouvrir sur un axe de recherche à approfondir : l'impact du développement des compétences collectives des professionnels sur les apprentissages des étudiants. Nous étayerons notre retour d'expérience d'apports théoriques croisés, issus des sciences de gestion et des sciences de l'éducation, pour parvenir à délimiter le rôle structurant des compétences collectives dans l'agir, voire l'apprendre ensemble.

Abstract

The Learning Centre is an organisational response to the complex and multifaceted issue of student success. Involving close synergy between different professions, activities and skills, it was born of the conviction that collective action, when concerted and coordinated, is an indispensable prerequisite for achieving common goals. Students can only take advantage of the services and resources offered by a Learning Centre if they are clearly, coherently and legibly displayed. We will use the case of the Learning Centre of the University of Haute-Alsace, which proposes an original configuration, born of a challenge : to create new ways of acting together with the aim of producing lasting changes in the interactions between students and the university's support and guidance services. In the light of our experience, we will show which levers optimise the virtues of this acting together. We will put forward the idea that this is not self-evident, but gains from being supported by an organised structure of the work group. Furthermore, we will show that it is not a simple way of making the Learning Centre work, but in return leaves its mark on the organisation, making it more learning. It is this interactional dynamic, which generates learning, that we will attempt to describe. Finally, some empirical findings could open up a still unexplored area of research: the impact of the development of professionals' collective skills on students' learning. We will support this feedback with theoretical contributions from management sciences and education sciences, in order to delimit the structuring role of collective competences in acting, or even learning together.

Mots-clés

bibliothèque

compétence professionnelle

aide à la réussite

accompagnement-conseil pédagogique

1. Introduction

Agir ensemble constitue le quotidien de toute organisation. Toutefois, il ne suffit pas de regrouper des individus pour générer *de facto* une action collective, encore moins efficace et/ou efficiente. Celle-ci ne saurait être ni l'addition, ni la juxtaposition d'initiatives individuelles mais bien une combinaison nouvelle qui émergera d'interactions souvent imprévisibles entre les acteurs. Dès lors, si l'action collective est efficace, c'est parce qu'elle naît d'une compétence collective, elle-même entendue comme « un savoir agir collectif reconnu, porteur de sens dans la réalisation des tâches individuelles, exigé par une situation » (Beton et Bertolucci, 2020). Même si le concept de compétence collective est loin d'être stabilisé, il pointe vers l'idée que l'agir ensemble implique un agir en compétence, résultante d'une dynamique d'équipe, porteuse de synergies fortes et d'une identité commune. Qui dit équipe dit partage d'objectifs posés comme horizon de l'action. Cela dit aussi des modalités d'interaction, tacites ou non, qui régissent les manières de travailler et de communiquer. Quels sont les leviers pour que les membres d'une équipe aussi hétérogène que celle d'un Learning Center agissent ensemble et en compétence ? A quelles conditions cet agir ensemble devient-il un apprendre ensemble ? Enfin, en quoi la dynamique apprenante qui s'en suivrait pourrait-elle, *in fine*, impacter favorablement les apprentissages réalisés par les étudiants au sein du Learning Center ?

2. La déclinaison du concept de Learning Center à l'Université de Haute-Alsace

Après son apparition sur le sol nord-américain dès les années 1980 sous le nom de *Learning Commons*, le concept arrive en Europe sous le nom de *Learning Centre* à l'Université de Sheffield Hallam, en 1996. Il est suivi en 2004 du Centre de ressources pour l'apprentissage et la recherche de l'Université de Barcelone (*Centro de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigacio*, CRAI), ou encore du *Rolex Learning Center* de Lausanne, en 2000. Il infuse lentement en France à partir de 2010 et prend vraiment son essor au bénéfice des politiques publiques volontaristes menées en faveur de la réussite étudiante. L'attrait pour ce modèle s'enracine dans le pari qu'une cohérence accrue entre les différents services d'accompagnement à l'étudiant présents sur un campus constitue un levier efficace pour sa

réussite. Même si le concept reste encore flou dans le paysage français, les fondateurs anglo-saxons posent quelques bases utiles. Jouguelet (2009) cite les propos du chef de projet du *Saltire Centre* de Glasgow : « *The primary aim of a learning centre is to support people in the process of learning. This support is extended to learners in their individual endeavours, and to the institution in its development of approaches to learning.* ». Jouguelet cite également Graham Bullpitt, directeur à Sheffield, qui identifie trois constantes d'un Learning Center. Tout d'abord, il y a un bâtiment -à l'architecture souvent emblématique- pourvoyeur de ressources et de services orientés usagers. Ensuite, on trouve une démarche cohérente d'accompagnement qui implique un guichet unique –physique et/ou virtuel- destiné à concentrer de manière lisible et cohérente l'offre à destination des nombreux étudiants en manque de repères et de codes à leur arrivée à l'université. Enfin, un Learning Center n'existe que par un projet pédagogique dont les trois branches sont *« learning, teaching, training* ». A l'Université de Haute-Alsace, le Learning Center a suivi ces influences. Au-delà du bâtiment, la genèse du service tient dans un projet pédagogique dont la pierre angulaire est d'accompagner les étudiants dans l'acquisition des compétences transversales. Notre mission principale est de leur proposer un éventail de dispositifs (services d'accueil et d'accompagnement, ressources, formations intégrées dans les cursus, auto-formation, ateliers à la carte, tutorat, etc.) visant à développer les compétences informationnelles, numériques et linguistiques. La pédagogie universitaire vient en appui pour stimuler et consolider en parallèle les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs et formateurs exerçant à l'université. Au service de cet objectif, nous avons été animés par la conviction d'une nécessaire mise en cohérence de nos actions. Agir ensemble ne voulait pas seulement dire coopérer en menant en parallèle nos activités, mais opter pour un fonctionnement résolument matriciel et transversal, incarnant une forme aboutie de collaboration. Baudrit (2007) distingue les deux. La coopération est tournée vers la réalisation d'une tâche ou d'un but commun. Elle amène les membres d'un groupe à échanger, à se concerter pour optimiser les compétences individuelles. En France, la grande majorité des Learning Centers sont construits sur un schéma coopératif où services de bibliothèques et services de pédagogie –pour ne prendre qu'un exemple- travaillent côte-à-côte. Ils suivent donc des finalités complémentaires, tout en développant chacun leur expertise propre, depuis des bureaux souvent éloignés, chacun restant affiliés à des structures distinctes. Le Learning Center de l'Université de Haute-Alsace a opté pour un modèle collaboratif qui est « une façon de mettre en relation des personnes qui respectent et mettent en valeur les habiletés et contributions des membres du groupe ». Baudrit remarque que dans cette configuration collaborative, « vivre

ensemble paraît plus important que travailler ensemble ». Cette intention s'est parfaitement incarnée à l'Université de Haute-Alsace où tout habitant du Learning Center devient aussitôt un acteur embarqué et concerné par le collectif. En septembre 2020, tout le monde s'est ainsi retrouvé dans la même « maison », occupant les deux vastes plateaux en *open space*, dans un mélange de métiers et de profils qui a favorisé les interactions implicites, comme le partage informel de connaissances et de compétences. L'agir ensemble en compétence se construit dans un subtil équilibre : il ne naît pas plus spontanément qu'il ne se décrète arbitrairement. Notre préoccupation a donc été de faciliter les dynamiques, autant convergentes que divergentes, par la mise en place d'un organigramme matriciel favorisant la collaboration. De cette ambition portée par l'université est né, dès 2019, un service unifié, fusion de trois services préexistants auxquels se sont ajoutées quelques activités nouvelles : le service commun de documentation (cinq bibliothèques universitaires, réparties sur les cinq campus, mulhousien et colmarien), le service commun dédié aux langues, aux certifications et au numérique, la structure en charge de la pédagogie universitaire, auxquelles se sont adjointes de nouvelles missions, notamment autour de la médiation numérique ou du tutorat méthodologique. Donner une existence juridique, organisationnelle et statutaire à un tel service a été un acte fondateur important, certes, mais qui n'est qu'un préambule. Un catalyseur de potentiels et d'opportunités. Le vrai défi a ensuite été de le faire vivre.

3. Favoriser un agir ensemble en compétence, propice à l'apprenance

Une fois la structure créée, c'est la question collaborative qui s'est avérée cruciale. Comment faire pour que la diversité des métiers profite au projet de service (et donc à la réussite étudiante) sans dissoudre la compétence individuelle, sans nier l'identité professionnelle de chacun ? Comment combiner les compétences des 57 agents, bibliothécaires (dont certains formateurs aguerris), ingénieurs pédagogiques, gestionnaires de formation en langues, médiateur numérique, concepteur multimédia, *community manager*, responsable de communication, administratifs, … et les rendre opérantes collectivement ? Le Boterf (2008) souligne le caractère biface de toute compétence, à la fois individuelle et collective. Selon lui, une action compétente naît de la responsabilité partagée entre l'individu et son environnement de travail. Elle se lit comme un processus qui connecte de manière cohérente et systémique un vouloir, un savoir et un pouvoir-agir.

L'agir ensemble avec compétence passe d'abord, selon Le Boterf, par un « vouloir-agir ». Il consiste à donner du sens, à préciser les objectifs et les enjeux, à apporter de la reconnaissance aux professionnels, à veiller au respect et au partage de valeurs communes. Le Learning Center de l'Université de Haute-Alsace s'est doté de statuts précisant ses missions, d'un projet de service, adossé à un projet pédagogique ; le tout régulièrement revu et amendé dans une logique d'amélioration continue. Ces documents de référence, élaborés de manière collaborative avec les responsables de chaque pôle d'expertise, sont utilisés dans les temps collectifs régulièrement organisés : journées des personnels alternant temps d'informations en plénière et séquences collaboratives, ateliers de *peer-learning*, moments « flashs » de partage d'informations… Tous sont les bienvenus, sans considération de métiers, de qualifications, de compétences, de centres d'intérêt. Ces temps formels sont là pour réaffirmer le sens, réactualiser, prendre soin, la vitalité du construit n'étant jamais acquise. Ils matérialisent la progression du Learning Center vers l'idéal d'une organisation apprenante, abordant la compétence collective comme un processus de co-construction évolutif, toujours ouvert.

L'agir ensemble avec compétence passe ensuite, pour Le Boterf, par un « savoir-agir » dont les déclinaisons sont la formation tout au long de la vie, l'entraînement dans les pratiques professionnelles, le partage de pratiques, le *peer-learning*. Par exemple, la compétence collective s'est développée grâce aux collaborations menées autour de l'accueil et de l'accompagnement. Une fois les valeurs explicitées et partagées, nous avons défini un socle des compétences requises pour le guichet unique, fixé ensemble des modalités d'organisation, créé des ressources. En bref, nous avons construit une culture commune de l'accueil qui rende chacun capable. L'important ici tient autant dans les outils produits (un référentiel d'accueil construit via un cours Moodle) que dans les temps d'apprentissage et de partage. Par exemple, les séquences mensuelles intitulées « Lumière sur… le tutorat, les bases de données en droit, l'approche par compétence, etc. » laissent carte blanche à un professionnel volontaire pour présenter une compétence relevant de son champ d'expertise. Chacun peut venir librement y découvrir, apprendre ou simplement comprendre ce que sont les activités des autres.

L'agir ensemble avec compétence implique, enfin, un « pouvoir-agir » qui vise à mettre en œuvre l'ensemble des moyens et ressources indispensables à l'action collective. Outre des facteurs internes relevant de l'organisation et des conditions de travail, nous évoquerons ici l'importance cruciale des facteurs externes, qui émanent tous du soutien politique sans failles des équipes présidentielles qui se sont succédé à la tête de l'université. Sans une adhésion ferme au projet, sans un soutien fort dans la conduite du changement, sans la mise à

disposition de moyens humains et financiers pour l'accompagnement aux transformations structurelles, la compétence collective n'aurait pu se déployer, tout simplement parce qu'elle ne serait pas apparue comme un facteur de réussite fondamental du projet.

Ces trois leviers (vouloir-agir, savoir-agir, pouvoir-agir) convergent vers l'émergence d'une organisation apprenante. Au-delà d'une structuration juridique, c'est bien par un management des connaissances et des compétences que le Learning Center favorise l'apprenance, dans les trois dimensions -affective, cognitive et conative- identifiées par Carré (2020). L'organisation fournit le cadre à l'émergence d'une attitude ouverte, responsable et autonome, propice aux apprentissages. En retour, l'individu apprenant dans et par l'action, entraînant sa capacité réflexive, trouve un espace adéquat où partager ses acquis, où méta-communiquer sur ses apprentissages, contribuant ainsi à l'enrichissement de la compétence collective.

4. De l'agir ensemble à l'apprendre ensemble : quels transferts vers les apprentissages étudiants ?

L'agir ensemble, porté par une dynamique collaborative, contribue grandement au développement de la compétence collective des professionnels. En quoi cela influence-t-il les apprentissages étudiants opérés au Learning Center ? C'est assurément une problématique complexe qui nécessiterait la mise en place d'outils d'évaluation adéquats. Notre démarche sera ici empirique et se contentera, au bout d'un an de fonctionnement, de quelques observations ou relevés de signaux faibles ou forts qui tendraient à étayer un possible bénéfice pour les étudiants des collaborations structurelles entre les professionnels. Lors des enquêtes de satisfaction déjà conduites dans le cadre de la démarche qualité, on note un taux de satisfaction à plus de 90% quant à la qualité des interactions et au niveau de compétence à l'accueil[1]. Les étudiants se sentent considérés, entendus dans leurs demandes et ne relèvent aucune dissymétrie dans la prise en charge des différents professionnels. Autrement dit, l'hétérogénéité des compétences individuelles –chacun gardant sa technicité métier- n'apparaît pas comme un frein dans la prise en charge. Au contraire, les compétences psycho-sociales semblent être saluées. On notera encore une hausse de 64% de la fréquentation sur les deux mois de rentrée[2], qui donne à voir une intensification des croisements entre pratiques

[1] Enquête annuelle de satisfaction menée du 01/03 au 02/04/2021.

[2] Relevés statistiques comparatifs 09 et 10/2019 et 09 et 10/09 2021.

formelles et informelles, prédictibles et aléatoires : un étudiant venu pour une formation aux compétences informationnelles obligatoire dans son cursus de Licence va découvrir l'existence d'ateliers de conception vidéo et s'y inscrire. Un autre, venu faire un test de positionnement en langues, va emprunter un ouvrage alors qu'il ne serait jamais venu à la bibliothèque universitaire à cette seule fin... Ici, on peut supposer que la capacité des professionnels à renseigner, en première intention, sur la globalité de l'offre de services et de ressources tend à consolider la cohérence des parcours étudiants et à renforcer les liens et le sens qu'ils donnent à leurs apprentissages. Enfin, le Learning Center est devenu un lieu, positivement investi, largement fréquenté, qui aurait des vertus soutenantes et légitimantes. La pléiade des services offerts (depuis le prêt d'un chargeur de téléphone, en passant par les séances de tutorat, les événements culturels ou les formations intégrées dans les cursus) invite à accueillir tout un chacun, en atténuant le poids de la norme académique et des effets de délégitimation sociale, dévastateurs chez les primo-arrivants. A bien des égards, la disponibilité du personnel –quel que soit son métier-, l'acceptation large de demandes de toute nature, les circuits établis pour transférer une question complexe vers la personne compétente, le fait même de pouvoir dire à un étudiant « je ne sais pas mais j'appelle le collègue compétent » constituent une communauté de destin qui unissent usagers et professionnels. Autant d'indices qui convergent vers la thèse selon laquelle l'agir ensemble en compétence se trouve bonifié et stimulé quand il s'inscrit dans une structure organisationnelle cohérente, dotée d'un projet pédagogique fédérateur. Dans ce contexte, l'agir-ensemble s'appuie sur un vivre et un travailler ensemble, conditions d'un apprendre-ensemble, dont on peut espérer qu'il s'élargisse, au-delà des dépositaires de la compétence collective, vers les publics étudiants.

Références bibliographiques

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, 115-136. https://doi-org.scd-proxy.uha.fr/10.3917/lsdle.401.0115

Beton, L. & Bertolucci, M. (2020). Dynamique de déconstruction de la compétence collective: Le cas d'une équipe en centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA). *Revue française de gestion*, 290, 85-106. https://doi-org.scd-proxy.uha.fr/

Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.

Jouguelet, S (2009). *Les Learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. Inspection Générale des Bibliothèques. <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48085-learning-centres-les-un-modele-international-de-bibliotheque-integree-a-l-enseignement-et-a-la-recherche.pdf>.

Le Boterf, G. (2012). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4è éd.). Eyrolles.

RÉPONSE APPEL À CONTRIBUTION AIPU 2022

Format choisi : Co-Lab: Atelier contributif et d'expérimentation
Thème choisi : Le développement des acteurs de la pédagogie de l'enseignement supérieur pour et dans l'« *agir ensemble* »

Titre : Choisir ensemble le meilleur pour chacun, l'accessibilité comme levier d'amélioration.

Auteurs:
Patrick Binisti, Université Paris-Est Créteil, patrick.binisti@u-pec.fr
Julien Mésangeau, Université Sorbonne nouvelle, mesangeaujulien@gmail.com
Bertrand Monthubert, Université Fédérale de Toulouse, coordinateur du programme Aspie-Friendly, bertrand.monthubert@univ-toulouse.fr

Résumé :

1. Résumé en langue française

Les élèves à besoins spécifiques arrivent de plus en plus nombreux dans l'enseignement supérieur, nous ne pouvons que nous en réjouir. Cela pose cependant un défi majeur dont la réponse doit être à la hauteur des enjeux démocratiques et moraux qu' implique le choix de l'inclusion. Parmi ces étudiants, des étudiants autistes sans déficience intellectuelle, encore très sous-représentés par rapport à ce qu'ils devraient être.
Dans le cadre de l'autisme, l'adaptation de la scolarité doit être pensée très largement. En effet, le tableau diagnostic de l'autisme est complexe, puisqu'il met en jeu à la fois des caractéristiques psychologiques, cognitives, sensorielles et relationnelles. Les situations variées auxquelles doivent faire face les étudiants à l'université, situations sociales, administratives, pédagogiques, mobilisent toutes les difficultés caractéristiques de l'autisme. L'accompagnement d'un étudiant autiste est donc nécessairement de l'ordre de l'agir ensemble, afin de pouvoir créer les conditions de la réussite à la hauteur de leurs compétences et de leurs talents.
C'est le postulat du programme national Aspie-Friendly, NCU financé dans le cadre du PIA3. Dans un premier temps focalisé sur l'inclusion des étudiants autistes à l'université, le programme se déploiera dans un second temps vers les étudiants présentant d'autres troubles neuro-développementaux.
L'action d'Aspie-Friendly se répartit en deux parties intimement liées: d'une part un accompagnement de terrain de chaque étudiant suivi par le dispositif, d'autre part des groupes de travail thématiques nationaux (sur les thématiques de la transition vers l'université, l'adaptation des cursus, la pédagogie, les outils numériques, la formation de l'environnement universitaire, l'accompagnement social, l'insertion professionnelle, la recherche et l'évaluation). Le niveau local, de terrain, expose ses expériences et ses besoins, le niveau des

groupes de travail se nourrit de ces expériences et demandes pour concevoir des outils, dans une boucle itérative. Des comités d'utilisateurs, composés d'étudiants autistes, sont régulièrement sollicités pour évaluer et enrichir le travail collectif.
Les contributeurs de ces travaux sont enseignants, enseignants chercheurs, ingénieurs pédagogiques, conseillers d'orientation, conseillers en insertion professionnelle, personnels administratifs, travailleurs sociaux.
Ce travail de fond, mené pas à pas pour l'inclusion des étudiants autistes, dans des champs très variés de la vie étudiante, est en train de dessiner un modèle idéal d'accueil et d'accompagnement qui devrait en définitive être celui de tous les étudiants, à besoins spécifiques ou non. A partir du travail mené pour l'adaptation pour quelques-uns, est interrogé le cadre général des études supérieures et imaginé un modèle pour tous les étudiants.
Le co-lab " choisir le meilleur pour chacun, l'accessibilité comme levier d'amélioration" propose de venir tester un outil d'analyse de pratique pédagogique, conçu par le responsable du groupe de travail d'innovation pédagogique d'Aspie-Friendly, Patrick Binisti.
Les participants devront produire un objet pédagogique, répondant à des profils types d'étudiants autistes, et proposer un cadre d'agir ensemble intégrant les spécificités du profil type donné. La grille d'analyse servira de guide et d'étayage à cette production.

2. Résumé en langue anglaise :

We can only welcome the fact that more and more students with special needs are entering higher education. However, this represents a major challenge, the response to which must be equal to the democratic and moral stakes involved in the choice of inclusion. Among these students, there are students with autism without intellectual disabilities, who are still very under-represented compared to what they should be.
In the context of autism, the adaptation of schooling must be thought out very broadly. Indeed, the diagnostic picture of autism is complex, since it involves psychological, cognitive, sensory and relational characteristics. The various situations that students have to face at the university, social, administrative and pedagogical situations, mobilize all the difficulties characteristic of autism. Supporting an autistic student is therefore necessarily a matter of acting together, in order to create the conditions for success that match their skills and talents. This is the premise of the national Aspie-Friendly program, NCU, financed within the framework of PIA3.
Initially focused on the inclusion of autistic students in university, the program will later be extended to students with other neurodevelopmental disorders.
The action of Aspie-Friendly is divided into two closely linked parts: on the one hand, a field accompaniment of each student followed by the device, and on the other hand, national thematic working groups (on the themes of transition to university, adaptation of curricula, pedagogy, digital tools, training of the university environment, social accompaniment, professional insertion, research and evaluation). The local, field level exposes its experiences and needs, and the working group level feeds on these experiences and demands to design tools, in an iterative loop. User committees, composed of autistic students, are regularly solicited to evaluate and enrich the collective work.

The contributors to this work are teachers, teacher-researchers, educational engineers, guidance counselors, vocational counselors, administrative staff, and social workers.
This in-depth work, carried out step by step for the inclusion of students with autism, in a wide variety of fields of student life, is in the process of drawing up an ideal model of reception and support which should ultimately be that of all students, with or without special needs. Based on the work carried out for the adaptation for some, the general framework of higher education is being questioned and a model for all students is being imagined.
The co-lab "choosing the best for everyone, accessibility as a lever for improvement" proposes to come and test a tool for analyzing pedagogical practices, designed by the head of the Aspie-Friendly pedagogical innovation working group, Patrick Binisti.
The participants will have to produce a pedagogical object, responding to typical profiles of autistic students, and propose a framework for acting together integrating the specificities of the given typical profile. The analysis grid will serve as a guide and support for this production.

Texte complet :

Introduction:

Plus de quinze ans après la loi de refondation de l'école, en 2005, qui pose pour la première fois en France le principe de l'inclusion scolaire, qu'en est-il de l'inclusion à l'université des étudiants à besoins spécifiques?
Le constat est sans appel en ce qui concerne l'autisme sans déficience intellectuelle: les jeunes avec autisme parvenant à suivre une scolarité dans l'enseignement supérieur seraient entre dix et quinze fois moins nombreux que ceux dits "neurotypiques" (sans autisme)
Les raisons sont multiples. En premier lieu, leur "handicap" se révèle très largement environnemental: besoin de cadres et de continuité, de consignes claires et explicites, de référents identifiés et pérennes, de méthodologies efficaces et explicitées ou encore d'un environnement sensoriel apaisé. Ces besoins, pour être appréhendés, nécessitent que soient mobilisés des savoirs théoriques et des compétences professionnelles très diverses. Le programme Aspie-Friendly propose de nombreux dispositifs permettant l'intervention conjointe d'acteurs capables d'apporter cette richesse en compétences et savoirs, tous engagés dans la refondation de certains principes de l'institution universitaire. L'objectif est de permettre aux étudiants autistes d'exprimer leurs talents et compétences.
En somme, agir pour l'inclusion des étudiants avec autisme à l'université repose, notamment, sur un agir ensemble qui engage de nombreuses communautés scientifiques et professionnelles

1. Contexte général: le programme Aspie-Friendly:

Le projet NCU Aspie-Friendly, financé dans le cadre du PIA3, a pour objectif la construction d'une université vraiment inclusive, dans un premier temps dans le champ de l'autisme, puis dans celui d'autres troubles neuro-développementaux.
Le programme est ambitieux, puisqu'il prend en considération, structurellement, une vision très élargie du cadre de l'étudiant, afin de se donner les moyens d'agir de manière globale sur

l'environnement de ce dernier. Sont ainsi mobilisés les champs de la pédagogie, de la réflexion sur les parcours et les filières universitaires, ceux de la formation de tous les acteurs en contact avec l'étudiant, et les solutions proposées par les outils numériques aussi bien que par les conseillers d'orientation et d'insertion professionnelle.

Ce programme réunit, pour travailler ensemble et inventer un modèle nouveau d'accompagnement des étudiants, des enseignants chercheurs de disciplines variées, spécialistes ou non de l'autisme, mais aussi des personnels de l'enseignement supérieur, ingénieurs pédagogiques, conseillers d'orientation, spécialistes de l'insertion professionnelle, développeurs informatiques…
Les réflexions et actions mises en œuvre par Aspie-Friendly pour l'accompagnement et la capacitation des étudiants autistes dans l'enseignement supérieur sont emblématiques d'un modèle idéal, fondé dans l'agir ensemble indispensable à la continuité des actions.
En effet, là où la plupart des étudiants sans besoin spécifique rencontrent de nombreuses difficultés (adaptation aux formats de l'enseignement supérieur, autonomie requise pour exceller, procédures administratives parfois lourdes et complexes), la plupart des étudiants autistes sont de leur côté littéralement empêchés. Ainsi, inventer et déployer un modèle idéal pour un étudiant autiste, comme référence de ce qui pourrait être envisagé pour tout étudiant, revient à exiger le meilleur pour chacun.

A l'orée du moment où les élèves bénéficiaires de la loi de la refondation de l'école arrivent en nombre à l'université, nous posons l'accessibilité comme moteur de la transformation de nos modes d'agir, d'enseigner et d'accompagner tous les étudiants.

2. Le groupe de travail Innovation pédagogique Aspie-Friendly:

L'atelier décrit plus loin est le fruit du travail du groupe de travail d'innovation pédagogique d'Aspie-Friendly, co-piloté par Patrick Binisti (Docteur en sciences du langage -Directeur Master MEEF UPEC-INSPÉ de Créteil : Scolariser des élèves présentant des TSA, Université Paris-Est-Créteil) et Julien Mésangeau (maître de conférence en Sciences de l'Information et de la Communication Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, directeur du master 2 ECOSIM).

2.1 Principes pédagogiques:

Le projet Aspie-Friendly s'inscrit dans la perspective d'un enseignement « capacitant » c'est-à-dire un enseignement permettant aux étudiants autistes de parvenir au meilleur de leurs capacités et compétences. Elle fait référence à la notion d'éducabilité cognitive (Reuven Feuerstein, 1921-2014) et plus généralement à celle d'éducabilité (Philippe Meirieu) qui posent toutes deux le postulat selon lequel tout être humain est éducable et que l'on peut le faire progresser tout au long de sa vie.
Partant, la pédagogie Aspie-Friendly invite à un déplacement réflexif de l'enseignant. Plus précisément, elle suscite un déplacement paradigmatique caractérisé par le passage d'une approche essentiellement centrée sur les savoirs disciplinaires à une approche construite autour des besoins de l'étudiant (Besoins Éducatifs Particuliers, BEP, rapport Warnock, 1978),

qui suppose une compréhension fine de cette “autre intelligence” qu’est l’autisme (Laurent Mottron).
Pour autant, si l’approche Aspie-Friendly souligne l’importance de l’adaptation pédagogique, elle ne renonce pas à la qualité des savoirs disciplinaires et à l’exigence universitaire. Il n’est donc pas question d’un « sous-enseignement » mais d’un enseignement prenant en compte les besoins individuels de l’étudiant.e tant sur le plan environnemental que disciplinaire dans une perspective de parcours en lien avec un projet de vie en construction.
En ce sens, la recherche pédagogique dynamisée par Aspie-Friendly, incite à distinguer clairement contenus (savoirs, savoir-faire et modalités d’évaluation), outils (supports, démarches) et environnement (humain, numérique). Ce triptyque constitue un ensemble cohérent d’aménagements qui permet la construction d’un enseignement explicite et un accompagnement, ou étayage, cognitif et conatif de l’étudiant autiste.
« L’agir ensemble » réclamé par Aspie-Friendly, invite à une complémentarité systémique entre les compétences du professeur, celles des étudiant.e.s (expérience de vie) ainsi que celles des acteurs de l’université qui jouent également un rôle fondamental dans l’accueil, la vie dans le campus et l’orientation, particulièrement les référent.e.s Aspie-Friendly, qui aident à décrypter les caractéristiques de l’étudiant.e pour comprendre finement ses besoins pédagogiques. Ainsi, d’une « collection d’individus », l’Université peut devenir un « collectif de travail, une intelligence collective réunie autour et pour les étudiants autistes.

Pour accompagner les enseignants à la construction de parcours, contenus et situations pédagogiques tels que décrits ci-dessus et à une réflexion profonde sur leur pratique, une grille d’analyse des pratiques a été conçue. Elle est la transposition d'un travail de plusieurs années de pratique enseignante et de réflexion pédagogique de Patrick Binisti. Il s’agit d’un outil de formation et d'auto-évaluation des enseignants spécialisés en formation.
C’est cette grille que nous vous invitons à tester dans l’atelier.

2.2 Présentation de la grille simplifiée

Démarche proposée : analyser sa pratique pour accueillir des étudiants autistes et prendre en compte leur fonctionnement cognitif

Les étudiants autistes : des étudiants doués d’une « autre intelligence » (Laurent MOTTRON). Ils ont des Besoins Éducatifs Particuliers (B.E.P. Rapport Warnock, 1981, GB ; OCDE, 1996. Définition internationale des B.E.P.).

2.2.1 Postulats:

✓ La mutualisation des pratiques enseignantes ne peut faire l’économie de l’objectivation de celles-ci.
✓ L’objectivation nécessite une recherche d’éléments observables.
✓ Ces derniers constituent un corpus de données.

✓ Ces données, analysées, c'est-à-dire mises en relation causale entre les intentions du professeur, les éléments environnementaux du cours, les réponses en termes sensoriels et d'apprentissage, permettent de vérifier l'efficacité du dispositif pédagogique.
✓ On peut alors établir des invariants partageables et transmissibles sans oublier les caractéristiques du Sujet qu'est l'étudiant autiste.

2.2.2 Les éléments qui constituent un enseignement adapté et/ou innovant

▪ Postulat pédagogique : la situation de cours est une situation environnementale à visée d'apprentissage. L'étudiant.e aspie tente de s'adapter à cette situation. On parle donc d'adaptation à l'environnement.
▪ Objectif principal du professeur : faciliter cette adaptation afin de permettre à l'étudiant.e de s'ouvrir aux apprentissages disciplinaires (acquisition d'habiletés déclaratives et procédurales attendues dans la composante) et de développer des compétences.
▪ « Objets » d'attention du professeur (compétences transversales du professeur) :
- l'ergonomie du support ;
- l'ergonomie de l'espace physique ;
- l'ergonomie des outils numériques utilisés en présentiel ou distanciel ;
- les réponses de l'étudiant.e.

Une pratique systématique et construite (Comment faire ? Comment élaborer une démarche répondant aux besoins éducatifs particuliers)
▪ 3 temps fondamentaux : avant le cours – pendant le cours – après le cours
▪ 4 champs d'analyse pédagogique :
1) Les supports préparés par le professeur : clarté cognitive (Downing, 1979)
2) Les outils numériques utilisés par le professeur (A. en présentiel et B. en distanciel)
3) L'espace de la classe en présentiel : son, lumière, proxémique, chaleur, utilisation du matériel (tableau, projecteur, etc.)
4) Les réponses de l'étudiant.e aspie :
a. Adaptation à l'environnement proposé par le professeur (aspect sensoriel et interactionnel)
b. Réponses relatives aux compétences et connaissances attendues (aspects déclaratif et procédural)

Construire des outils d'observation pour mesurer l'efficacité de ses pratiques enseignantes

3. Atelier Co-Lab: Choisir ensemble le meilleur pour chacun, la piste des étudiants autistes

30min : Après une présentation du contexte et de l'action Aspie-Friendly,de la grille d'analyse des pratiques pédagoggiques, les participants sont invités à se répartir en plusieurs groupes

1h : Chaque groupe travaille autour d'un « persona », un "type" d'étudiant.e aspie, dont le profil est représentatif, semblable à ceux que nous rencontrons chez nos étudiants avec autisme

Grâce à la grille pédagogique construite par Aspie-Friendly, les participants devront proposer, d'une part, un objet pédagogique qui tienne compte des particularités de l'étudiant et auront, d'autre part, à imaginer un environnement d'agir ensemble, seul propice à mener l'étudiant.e à la réussite.
30 min : restitution des travaux de groupe et feedback

Mots-clés :

Acteurs concernés : accompagnateurs pédagogiques, Transformations professionnelles, Transformations institutionnelles, Dimension : inclusion

Le développement du savoir-être des futurs comptables : perceptions et influences

Janie Bérubé janie_berube@uqar.ca
Annie Brisson annie_brisson@uqar.ca

UQAR-Campus de Lévis
Département des Sciences de la gestion
Lévis (Québec) G6V 0A6, Canada

Résumé — Français

Le développement de compétences constitue un élément central de toute formation. Pour les futurs comptables professionnels agréés (CPA) du Canada, les compétences considérées importantes pour la profession — à la fois techniques et habilitantes — sont présentées dans un document servant de guide pour l'élaboration des programmes de formation. Bien que les praticiens et les enseignants reconnaissent l'importance des compétences habilitantes chez les comptables (aussi communément appelées compétences génériques), un débat existe, d'une part, à propos de la pertinence et de la façon d'en assurer le développement dans le cheminement universitaire et, d'autre part, sur la place devant être prise par ces compétences génériques dans des programmes universitaires déjà surchargés — principalement par l'apprentissage des compétences techniques. Notre recherche, de nature qualitative, se concentre sur le développement d'une compétence générique — le savoir-être — en contexte de formation universitaire en comptabilité. Notre question de recherche s'énonce comme suit : comment les étudiants comprennent-ils la notion de savoir-être ? Par le biais d'entretiens semi-dirigés avec 32 étudiants et récents diplômés d'universités québécoises en comptabilité, nous développons quatre façons d'aborder le savoir-être : 1) respecter les autres, 2) se connaître soi-même, 3) respecter les règles et être en mesure de faire son travail et enfin, 4) le « petit plus ». Nous soutenons que l'interaction, sous ses différentes formes, est susceptible d'influencer le savoir-être d'un étudiant. Notre analyse met en évidence la pertinence des interactions entre les enseignants et les étudiants ainsi que les situations d'interaction où les étudiants vivent des difficultés ou des défis. Les principaux constats de notre

analyse de ces perceptions et influences révèlent le caractère personnel et évolutif du savoir-être et l'influence insoupçonnée que les enseignants peuvent exercer sur son développement. Nous formulons trois questions de réflexion qui mettent en relation l'analyse de nos données avec l'idée que le savoir-être constitue un apprentissage social. Notamment, nous encourageons les enseignants à être plus attentifs aux étudiants et à ne pas sous-estimer les compétences « cachées » que les étudiants peuvent développer et qui n'ont pas besoin de faire l'objet d'une évaluation. Ces réflexions, dans le contexte de l'« agir ensemble », sont susceptibles d'aider les enseignants à mieux répondre aux besoins des apprenants et à mieux gérer leurs propres attentes face à ces apprenants.

Abstract—English

Developing competencies is a central feature of all education. For Canada's future chartered professional accountants (CPA), the competencies viewed as important to the accounting profession—both technical and enabling—are outlined in a document that provides guidance for curriculum development. While practitioners and instructors acknowledge the value of enabling competencies for accountants (also commonly referred to as generic competencies), there is a debate about whether and how they should be developed in the university curriculum, and where these generic competencies should fit into already overloaded university programs—primarily with technical learning. Our qualitative research focuses on the development of a generic competency—soft skills or attitude—in the context of university accounting education. Our research question is: How do students understand the notion of soft skills/attitude? Through semi-structured interviews with 32 students and recent graduates in accounting of Québec universities, we develop four ways of approaching soft skills: 1) respecting others, 2) knowing oneself, 3) respecting the rules and being able to do one's job and 4) the "little extra". We argue that interaction, in its various forms, is likely to influence students' soft skills. Our analysis highlights the relevance of instructor-student interactions, as well as situations of interaction where students face difficulties or challenges. The main findings from our analysis of these perceptions and influences reveal the personal and evolving nature of student soft skills and the unsuspected influence that instructors might have on its development. We raise three reflective questions that link the analysis of our data to the idea that soft skills are social learning. In particular, we encourage instructors to be more responsive to students and not to underestimate the "hidden"

skills that students may be developing, which do not need to be assessed. These reflections, in the context of "acting together", are likely to help instructors better respond to the needs of learners and better manage their own expectations in relation to these learners.

Mots clés : acteurs concernés : enseignant, acteurs concernés : étudiant, transformations personnelles, formation universitaire professionnalisante, développement professionnel

1. Mise en contexte

La notion de compétence est traditionnellement considérée comme la somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Le Boterf, 2006). Selon cette représentation de la compétence, notre recherche s'intéresse particulièrement à la dernière dimension, soit le savoir-être. Définir le savoir-être est complexe, mais avant tout, notre expérience nous fait penser que son développement semble tenu pour acquis, entre autres, par les enseignants et les praticiens qui œuvrent au sein de la profession de comptable professionnel agréé (CPA) au Canada. En effet, pour plusieurs, il va de soi qu'un comptable dit professionnel fait preuve de savoir-être. Toutefois, avons-nous la même définition du savoir-être ? Avons-nous la même conception de son développement ? Notre expérience à titre d'enseignantes et nos discussions avec des praticiens nous poussent à nous interroger quant au rôle que nous jouons ou que nous pourrions jouer à l'égard du savoir-être des futurs praticiens comptables.

De nombreuses raisons ont été avancées pour mettre en doute la capacité et la nécessité des universités à faire mieux en matière de développement du savoir-être (Rebele et St-Pierre, 2019). Ces préoccupations ne questionnent pas la pertinence de reconnaître l'importance du savoir-être pour le futur praticien comptable, mais la faisabilité à l'enseigner voire seulement l'influencer par des approches d'enseignement et d'apprentissage quelconque.

2. Objectif

Selon Gohier (2006, p.182), « […] l'idée de former à être est en soi une injonction paradoxale, puisque le savoir-être désigne au point de départ l'émergence de l'être, de ses potentialités, virtuellement présentes et ne requérant qu'un environnement stimulant pour être déployées ».

Nous comprenons la complexité du sujet et notre intention n'est assurément pas de proposer une démarche pour enseigner ou évaluer le savoir-être. Plutôt, notre objectif est de mieux comprendre comment les futurs praticiens comptables perçoivent le savoir-être et son développement dans leur parcours universitaire. Notre question de recherche s'énonce comme suit : comment les étudiants comprennent-ils la notion de savoir-être ? Nous sommes notamment d'avis que cette compréhension est favorable à la réflexion collective quant aux pratiques actuelles d'accompagnement des futurs CPA et à l'environnement offert aux étudiants dans le cadre de leurs études universitaires. En effet, notre recherche apporte une perspective différente qui, nous le souhaitons, pourrait servir de réflexion lors du choix des actions à mettre ou à ne pas mettre de l'avant par les enseignants. Même si notre recherche est circonscrite aux étudiants des programmes en comptabilité, le savoir-être est, à notre avis, d'intérêt dans bons nombres de programmes de formation préalables à l'accès au marché du travail.

3. Savoir-être

Notre incursion dans la littérature à l'égard de la notion de savoir-être nous a permis de constater sa complexité et les multiples façons de la définir. Compétences humaines, compétences sociales et relationnelles, compétences émotionnelles et compétences personnelles et interpersonnelles sont toutes des appellations étroitement liées à notre perception de ce qu'est le savoir-être. Par ailleurs, les termes utilisés pour définir le savoir-être sont aussi souvent regroupés en cinq grandes catégories que sont les qualités morales, le caractère, les aptitudes et traits de personnalité, les goûts et intérêts ainsi que les comportements (Bellier, 2004).

Pour les fins de cette étude, nous retenons que le savoir-être est relationnel et qu'il implique un ensemble d'aptitudes personnelles et interpersonnelles dont les pourtours sont difficiles à cerner.

4. Aspects méthodologiques

Des entretiens semi-dirigés et enregistrés ont été menés auprès de 32 participants, à raison d'un entretien par participants. En moyenne, la durée d'un entretien a été de 74 minutes et tous les entretiens ont été retranscrits pour l'analyse. Nous avons privilégié des entretiens semi-dirigés afin

de permettre aux nouveaux CPA ou potentiels futurs CPA de parler de leur expérience selon leur propre point de vue et dans leurs propres mots.

Les principaux thèmes que nous avons abordés avec les participants sont les suivants : leurs attentes et objectifs envers le programme et les enseignants, leur cheminement universitaire en général, leur vision de ce qui caractérise un bon comptable, leurs descriptions de comptables inspirants, leur vision du comptable qu'ils aspirent devenir, les compétences développées et à développer et finalement, la notion de savoir-être, son importance et la place de l'université dans son développement.

5. Analyse

5.1. Perceptions : Quatre facettes du savoir-être

De notre analyse émergent quatre facettes au savoir-être. Un point commun est que le savoir-être est relationnel, il existe dans la relation qu'un individu entretient avec une autre personne.

5.1.1. Le savoir-être, c'est tenir compte des autres

Dans cette facette, les participants associent le savoir-être au respect d'autrui. Sous cet angle, un individu fait preuve de savoir-être s'il a la capacité d'écouter les autres et d'être ouvert aux opinions différentes. Se montrer intéressé envers les autres et se rendre disponible sont d'autres manifestations de cette facette. Le niveau de respect ou de disponibilité attendu peut varier d'un individu à l'autre ; reconnaître que l'autre peut avoir des attentes différentes semble aussi une façon de démontrer du savoir-être.

5.1.2. Le savoir-être, c'est se connaître soi-même, c'est le moteur du comportement

Une facette plus personnelle du savoir-être émerge des propos des participants ; le savoir-être est propre à chacun et il se reflète dans toutes les sphères de la vie d'un individu. Selon cette facette, le savoir-être est aussi perçu comme étant la capacité à se connaître soi-même, ce qui constituerait le moteur du comportement d'une personne. Maintenir le même savoir-être autant dans la vie en général qu'en contexte professionnel, se respecter en reconnaissant ses limites ainsi que bien gérer ses émotions, représentent, aux yeux des participants, des façons de faire preuve de savoir-être.

5.1.3. Le savoir-être, c'est respecter les normes et être capable de faire son travail

Certains participants associent le savoir-être au savoir-vivre en société. Le savoir-être est à ce titre de respecter les normes sociales et les règlements et procédures au sein des endroits fréquentés. Cette facette du savoir-être veut qu'un individu fasse preuve de savoir-être s'il respecte les normes (écrites ou non) et les attentes face à son rôle. Les notions de respect des règles et de l'autorité ainsi que la capacité à communiquer sont des formes visibles de démonstrations du savoir-être. Parfois, cette facette est empreinte de confusion avec le savoir-faire.

5.1.4. Le savoir-être, c'est le « petit plus »

Cette dernière facette du savoir-être semble plus sentimentale en ce sens que les participants le décrivent comme un « je ne sais quoi ». Cette facette du savoir-être s'exprime par des mots comme implication, engagement, passion et inspiration. Autrement dit, le savoir-être est « le petit plus » qui fait qu'un individu ressort du lot.

5.2. Influences : Deux sources potentielles

Les deux sources d'influence du savoir-être qui se dégagent de notre analyse suggèrent qu'une tierce personne est souvent présente lorsque des facettes du savoir-être se développent et se révèlent.

5.2.1. Présence d'une interaction avec un enseignant

Selon notre analyse, deux formes d'interaction, entre un enseignant et un étudiant, sont susceptibles de contribuer au développement du savoir-être d'un étudiant.

L'enseignant comme modèle par sa façon d'être peut favoriser le développement du savoir-être lorsque l'étudiant a de l'estime pour l'expérience que l'enseignant partage. Lorsque l'étudiant peut se reconnaître dans la façon de penser ou d'agir de l'enseignant, ce dernier peut devenir un modèle.

L'enseignant comme modèle par ses interventions directes peut permettre à l'étudiant de mieux se connaître. Pour le développement du savoir-être, cette connaissance de soi nous semble primordiale considérant la nature personnelle et évolutive du savoir-être.

5.2.2 Présence de difficultés et de défis

Lorsque les participants s'exprimaient sur des expériences vécues en relation avec les autres, ceux qui avaient rencontré des difficultés ou des défis étaient plus volubiles. C'est à travers ces expériences que le développement du savoir-être nous est apparu plus perceptible. Ces difficultés et défis amenaient l'étudiant à tenir compte davantage des autres et à agir afin de trouver l'équilibre entre ses attentes et celles des autres.

6. Discussion

Pour faire avancer notre réflexion quant au rôle que les enseignants peuvent jouer pour améliorer le savoir-être des étudiants ou, en d'autres mots, comment nos résultats peuvent être saisis par les enseignants, nous nous inspirons des trois processus de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1980). Notre analyse nous fait penser que le savoir-être, en raison de sa nature relationnelle, est influencé par les tiers qui deviennent alors des modèles (processus vicariant). Cette approche résonne avec la conception que le savoir-être est personnel à chacun. Aussi, au-delà d'avoir des modèles, les étudiants sont encouragés à développer la capacité à s'évaluer (processus symbolique) et à agir selon leurs convictions (processus autorégulateur). Notre analyse suggère que ces deux derniers processus sont généralement absents de l'expérience des étudiants. Dans le contexte où les comportements interpersonnels et personnels font partie intégrante de notre vision du savoir-être, les trois composantes ou processus de l'apprentissage social nous permettent de mieux comprendre les possibilités et les limites de son développement dans un contexte universitaire.

Ainsi, nous avons fait ressortir trois réflexions qui mettent en relation l'analyse de nos données à l'apprentissage social (Bandura, 1980). Nous estimons que de voir le savoir-être comme un apprentissage social pourrait modifier l'approche des enseignants lors de la conception d'activités pédagogiques ; certaines activités proposées pourraient favoriser le développement du savoir-être chez les étudiants.

6.1. Réflexion 1 : Les enseignants sont-ils conscients que les aspirations et perceptions des étudiants puissent différer lorsqu'il est question de savoir-être ?

Un enseignant qui a le désir de proposer des activités pédagogiques pour développer une compétence générique, telle que le savoir-être, aurait avantage à prendre en considération l'aspect plurivoque de la notion de savoir-être et à bien réfléchir à la pertinence d'évaluer cette compétence. Nous nous questionnons sur le bien-fondé d'évaluer, de façon sommative (par opposition à formative), des compétences génériques influencées par la personnalité et le vécu d'un étudiant.

6.2. Réflexion 2 : Les enseignants sont-ils conscients de l'influence qu'ils peuvent avoir sur le savoir-être des étudiants ?

Un étudiant est susceptible de construire sa conception de ce qu'est un professionnel faisant preuve de savoir-être sur la base des modèles qu'il côtoie. Un enseignant peut influencer, dans une certaine mesure, le développement du savoir-être en devenant un modèle pour un étudiant que ce soit par ce qu'il dégage ou par les interventions qu'il fait directement auprès de cet étudiant. Tout en étant conscient des limites qui existent à induire des apprentissages à partir de modèles, un enseignant aurait avantage à se questionner sur son propre savoir-être ou à l'image qu'il projette comme modèle potentiel.

6.3. Réflexion 3 : Les enseignants font-ils vivre des expériences permettant aux étudiants de rencontrer des difficultés et de relever des défis ?

Le savoir-être est susceptible de se développer lorsqu'un individu prend acte d'une situation qui l'amène à réfléchir sur sa façon d'agir. Les situations où nous percevons que les étudiants ont été en mesure de faire cette auto-évaluation étaient souvent liées à la présence de difficultés ou de défis. Il s'agissait d'ailleurs des moments où les participants étaient le plus en mesure de nous parler de la contribution spécifique d'une expérience sur leur savoir-être.

7. Conclusion

En résumé, notre recherche montre que les étudiants ont des modèles, qu'ils vivent des expériences, mais qu'ils ne sont pas amenés à réfléchir à ces aspects non techniques (compétences génériques). Or, pour qu'il y ait apprentissage, la symbolisation et l'autorégulation (Bandura, 1980) sont des processus reconnus qui pourraient optimiser le développement d'un savoir-être.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* (traduit par Jean-A. Rondal). P. Mardaga.

Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Vuibert.

Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales*, *18*(2), 172-185.

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2e éd.). Éditions d'Organisation.

Rebele, J. E., et St. Pierre, E. K. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education, 48*, 71-79.

Le groupe de codéveloppement comme activité collective pour soutenir l'analyse de pratique individuelle ?

Jana Quinte, Renata Jonina

IDIP (Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques), Université de Strasbourg, France, idip-pes@unistra.fr

Résumé

L'initiative pédagogique présentée est un dispositif d'analyse de pratiques par groupes de co-développement professionnel mis en place dans le cadre du DU PES (Pédagogie de l'Enseignement Supérieur). Ce DU est porté par l'IDIP (Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques) de l'Université de Strasbourg et propose, outres les accompagnements individuels des enseignants, des formations et regroupements animés par les conseillers pédagogiques de l'IDIP. Le DU PES s'appuie à la fois sur les méthodes de recherche du SOTL et sur une analyse réflexive de la pratique enseignante.

Dans le cadre de cet I-Lab, nous questionnons les types d'activités collectives à mettre en place pour soutenir l'analyse de pratique individuelle. Quelle place donner au collectif apprenant et à l'agir ensemble pour le développement professionnel de chacun des participants ? Afin de permettre aux enseignants du DU PES de développer leur analyse réflexive de la pratique, nous avons mis en place des groupes de codéveloppement professionnel (Payette, 2000) lors des regroupements. Les pistes d'action qui émergerons de cet I-Lab nous permettrons de renforcer nos modalités de groupes de codéveloppement, de réfléchir les activités collectives (l'agir ensemble) à mettre en place pour approfondir l'analyse de pratique individuel et ainsi favoriser le développement professionnel des participants.

Abstract

The pedagogical initiative presented is a method of analysing practices by using professional co-development groups set up within the framework of the DU PES (Pedagogy of Higher Education). This DU is carried by the IDIP (Institut de Développement et d'Innovation

Pédagogiques) of the University of Strasbourg and offers, in addition to individual support for teachers, training courses and groupings moderated by the IDIP's educational advisers. The DU PES is based both on the research methods of the SOTL and on a reflective analysis of teaching practice.

In the present I-Lab, we are questioning the types of collective activities to be put in place to support the individual analysis of practice. What place should be given to the learning collective and to acting together for the professional development of each participant? In order to enable DU PES teachers to develop their reflective analysis of practice, we set up professional co-development groups (Payette, 2000) during the groupings. The lines of action that will emerge from this I-Lab will enable us to strengthen our co-development groups, to reflect on the collective activities (acting together) to be put in place to deepen the individual analysis of practice and thus promote the professional development of participants.

Mots-clés

Enseignants, accompagnateurs pédagogiques, transformations professionnelles

1. Contexte de l'initiative pédagogique

L'initiative pédagogique présentée est un dispositif d'analyse de pratiques par groupes de co-développement professionnel mis en place dans le cadre du DU PES (Pédagogie de l'Enseignement Supérieur). Ce DU est porté par l'IDIP (Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques) de l'Université de Strasbourg et propose, outres les accompagnements individuels des enseignants, des formations et regroupements animés par les conseillers pédagogiques de l'IDIP. Le DU PES s'appuie à la fois sur les méthodes de recherche du SOTL et sur une analyse réflexive de la pratique enseignante.

Dans le cadre de cet I-Lab, nous nous intéresserons essentiellement à ce deuxième volet et questionnons les types d'activités collectives à mettre en place pour soutenir l'analyse de pratique individuelle. Quelle place donner au collectif apprenant et à l'agir ensemble pour le développement professionnel de chacun des participants ?

Actuellement, les participants du DU PES doivent rendre un texte réflexif sur l'analyse de leur pratique. Comment améliorer notre dispositif et accompagner collectivement les participants dans cette analyse ? L'une des pistes que nous souhaitons proposer et discuter

pendant l'I-Lab, c'est la mise en place des groupes de codéveloppement professionnel (Payette, 2000) lors des regroupements à destination de l'ensemble des apprenants du DU PES.

Avant de préciser le dispositif mis en place, nous définirons brièvement l'analyse de pratique et l'approche du codéveloppement professionnel.

2. L'analyse réflexive de la pratique et l'approche du codéveloppement

2.1. Analyse réflexive de la pratique enseignante

Pour définir l'analyse réflexive de la pratique enseignante, nous nous basons sur le modèle de Korthagen (2009) dans lequel le point de départ est l'expérience vécue par l'enseignant, plus particulièrement un problème rencontré ou une question qui en émerge. Par un retour réflexif, l'enseignant prend du recul de sa pratique et tente d'expliciter, de structurer ou restructurer ce qu'il a vécu et d'identifier les éléments inhérents. S'en suit une phase d'analyse de ces éléments permettant de penser et de créer des alternatives. Lors de la dernière phase de ce processus ces alternatives pourront être expérimentées.

2.2. L'approche du codéveloppement professionnel

Le groupe de codéveloppement professionnel est « une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (Payette et Champagne, 2000, p.7). Chaque groupe de codéveloppement est en général composé de quatre à dix personnes avec : un animateur, un client et des consultants. Chaque session de codéveloppement (ou consultation) se déroule en six étapes (Payette, 2000) :

1. Le client présente la situation, 2. Les consultants et l'animateur posent des questions de clarification ou d'information, 3. Le client exprime ses besoins et les consultants reformulent leur compréhension de la demande du client, 4. Les consultants et l'animateur font des retours et des suggestions, 5. Le client fait une synthèse et envisage un plan d'action, 6. L'ensemble des participants formalisent les apprentissages personnels de la session et évalue la consultation.

Cette approche de codéveloppement permet aux participants dans une situation d'agir-ensemble, d'interaction de faire évoluer et/ou de consolider leur pratique professionnelle en la confrontant à celle des autres et en prenant un temps de réflexion, d'échange et de formalisation.

Se pose ainsi la question comment cette approche du groupe de codéveloppement professionnel pourrait soutenir l'analyse de pratique des enseignants ? Nous allons par suite présenter le dispositif mis en place dans le cadre du DU PES par les conseillers pédagogiques de l'IDIP.

3. L'analyse de pratique par le codéveloppement dans le DU PES

Dans son plan de formation, le DU PES prévoit des regroupements réguliers de 3h avec l'ensemble des enseignants inscrits (en général 4 à 8 regroupements par an). Un regroupement sur deux étant consacrés à l'analyse réflexive de la pratique et notamment aux groupes de codéveloppement professionnel.

La première séance d'analyse de pratique permet de recueillir les conceptions qu'ont les enseignants à ce sujet et d'en définir ou préciser les termes et les objectifs. Elle permet également aux participants de se familiariser avec l'approche par groupe de codéveloppement professionnel. Lors des regroupements suivants, les groupes de codéveloppement sont mis en place.

Pour ce faire, les participants sont répartis en groupes d'au moins quatre personnes. Chaque groupe étant animé par un conseiller pédagogique de l'IDIP ; l'animateur est dans ce contexte un facilitateur et garant du cadre (en termes de temps, de respect des étapes, de la bienveillance). Un enseignant par groupe (enseignant-bénéficiaire) présente une situation, un questionnement ou une difficulté lié à sa pratique qu'il a rencontré. Les autres enseignants du groupe sont des enseignants-ressources (ou consultants).

Afin de faciliter la présentation et explicitation de la situation, les enseignants-bénéficiaires peuvent apporter des supports ou productions des étudiants pour illustrer leurs propos et sont invités à préparer leur discours en amont. Cette préparation peut être accompagné par l'un des conseillers pédagogiques. Celui-ci peut par exemple poser des questions pour l'aider à

présenter la situation : sur les intentions, les obstacles, les risques et les leviers, les alternatives, des aspects temporels et/ou spatial, etc.

Chaque session de codéveloppement se déroule selon les six étapes présenté ci-dessus (cf. 2.2) :

1. Présentation de la situation par l'enseignant-bénéficiaire. Les enseignants-ressources n'interviennent pas. Ils sont en écoute active et prennent des notes.

2. Clarification de la situation par les enseignants-ressources et l'animateur qui pourront poser des questions à l'enseignant-bénéficiaire. L'animateur veille à ce que les questions posées servent uniquement à une meilleure compréhension de la situation.

3. Demande d'aide ou expression des besoins annoncées par l'enseignant-bénéficiaire. Les enseignants-ressources reformulent cette demande pour s'assurer de la bonne compréhension. L'animateur peut aider l'enseignant-bénéficiaire à être plus précis et veille à la compréhension mutuelle concernant la demande.

4. Propositions concrètes / retours (impressions, idées, ressentis, réactions, commentaires, conseils, suggestions, références, etc.) par les enseignants-ressources et l'animateur. L'animateur veille à ce que les enseignants-ressources restent centrés sur les besoins exprimés par l'enseignant-bénéficiaire, bien que des parallèles avec des expériences similaires pourront être soulevés. L'enseignant-bénéficiaire est en écoute active et prend des notes.

5. Synthèse et plan d'action formulés par l'enseignant-bénéficiaire. Celui-ci est invité à faire un premier tri dans ce qu'il a entendu pour en dégager des pistes d'action réalisables. Les enseignants-ressources et l'animateur peuvent aider l'enseignant-bénéficiaire au besoin.

6. Conclusions. L'ensemble des acteurs du groupe formalisent les principaux apprentissages qu'ils tirent de cette session de codéveloppement, ce qu'ils ont envie de retenir, expérimenter, ce qui les a interpellés, ce qu'il souhaite approfondir, ce qui pourrait servir à l'amélioration de leur propre pratique etc.

Lors des regroupements suivants d'analyse de pratique, d'autres enseignants du groupe présenteront leur situation. Nous gardons dans la mesure du possible, les mêmes groupes afin de développer et maintenir un climat de confiance entre les participants. Maintenir la constitution des groupes permet également de revenir sur les actions réalisées et expérimentées suite au groupe de codéveloppement précédent.

4. Résultats, perspectives et contributions attendues du I-Lab

Il apparaît dans notre dispositif que les enseignants ont du mal à s'approprier la démarche de l'analyse réflexive de la pratique, ce qui transparaît d'une part dans les textes réflexifs rendus à la fin du DU PES et d'autre part dans leur manière d'expliciter les situations (étape 1 de l'approche par groupe de codéveloppement) et de formuler leurs besoins (étape 3).

Nous attendons ainsi de cet I-Lab, qui est également prévu en groupe de codéveloppement, qu'il puisse nous faire avancer et nous permettre de renforcer nos propres modalités de groupes de codéveloppement ; de réfléchir les activités collectives (l'agir ensemble) qui permettent d'approfondir l'analyse de pratique et de favoriser le développement professionnel individuel.

Sur la base de nos résultats et en guise de perspective, nous soumettons ainsi les questions suivantes à la discussion :

- Comment améliorer l'approche par groupe de codéveloppement professionnel dans le cadre du DU PES ?
- Quelles autres activités collectives utiliser pour approfondir l'analyse de pratique (analyse de captations vidéo par auto-confrontation croisée, observation par les pairs, entretiens d'explicitation collectifs …) ?
- Comment recueillir les preuves du développement professionnel individuel / changements de pratiques à partir des actions collectives et pour quelle production dans le cadre du DU PES ?

Les pistes d'action qui émergerons de l'I-Lab nous permettront d'enrichir et d'améliorer notre dispositif de formation du DU PES.

Références bibliographiques

Biémar, S. (2015). Le scholarship of teaching and learning (SOTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. RIPES.

Korthagen, F. A. J. (2009). Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. New York, NY: Routledge.

Payette, A. et Champagne, C. (2000). Le groupe de codéveloppement professionnel. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Payette, A. (2000). Le groupe de codéveloppement et d'« action learning » : une approche puissante encore trop méconnue. Effectif, p.30-35.

On ne change pas des pratiques pédagogiques seul !

Yannis Karamanos

Université d'Artois, Faculté des Sciences, rue Souvraz 62307 Lens, France,
yannis.karamanos@univ-artois.fr

Résumé

Cette communication présente les faits les plus marquants de l'évolution des pratiques pédagogiques depuis huit années académiques et illustre que ces changements, amenant finalement à un développement personnel et professionnel, ne peuvent pas s'opérer en étant seul, déconnecté des autres acteurs de la pédagogie universitaire. Les changements doivent nécessairement se faire dans l'« agir ensemble ».

Abstract

This communication presents the most striking facts of the evolution of pedagogical practices over the past eight academic years and illustrates that these changes, ultimately leading to personal and professional development, cannot take place by being alone, disconnected from other stakeholders in the field of pedagogy in higher education. Changes must necessarily be done by « acting together ».

Mots-clés

Pratiques pédagogiques, développement professionnel, accompagnement

1. Le contexte

Ma participation en début d'année académique 2013-2014 à des ateliers proposés par le service de la pédagogie de l'Université d'Artois (SUPArtois), nouvellement créé, a provoqué la prise en conscience que les pratiques pédagogiques influencent la réussite et l'épanouissement des étudiants. Alors professeur des universités enseignant la biochimie depuis plus de 25 ans, je n'aurais certainement pas changé mes pratiques pédagogiques à ce moment-là de ma carrière sans cette « rencontre » avec le SUPArtois. Je n'aurais certainement pas changé de posture au point de devenir un praticien chercheur et de m'intéresser au concept de *Scholarship of Teaching and Learning*. La graine était sûrement présente mais elle n'a germé que grâce à ce terreau fertile ! Avec le soutien du SUPArtois, j'ai entrepris l'évaluation de l'enseignement par les étudiants pour le cours introductif de biochimie en

licence Sciences de la Vie. L'analyse des réponses a établi que nos étudiants ne présentaient aucune motivation pour cette discipline et qu'ils n'en percevaient pas l'intérêt pour leur formation. Force était de constater qu'il fallait agir.

2. Agir ensemble

On ne change pas des pratiques pédagogiques seul, il faut en effet une synergie entre tous les acteurs de la pédagogie pour agir : l'enseignant, les accompagnateurs pédagogiques, les étudiants, et l'institution universitaire.

2.1. Agir avec le service de la pédagogie SUPArtois

A sa création le SUPArtois a été conçu comme une structure transdisciplinaire et réactive au service du personnel qui propose (i) des ateliers réflexifs portant sur les thématiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage, (ii) un accompagnement permettant de travailler sur la transformation des pratiques d'enseignement seul ou en équipe, (iii) une valorisation des projets pédagogiques innovants grâce à l'appel à projets Bonus Qualité Enseignement (BQE) et grâce au label Innovation Pédagogique (IP) et (iv) des ressources créées au fur et au mesure pour accompagner les démarches entreprises. Le BQE correspond à un volume horaire attribué à un collègue ou une équipe pour soutenir une transformation au long terme des pratiques d'enseignement. Le label IP consacre la mise en place de pratiques qui augmentent l'attractivité pour des futurs étudiants et mettent en valeur la qualité des enseignements. J'ai participé à plusieurs ateliers (Tableau 1) et c'est grâce aux échanges avec les animateurs que j'ai pu faire évoluer mes pratiques. Volontairement réflexifs, ces ateliers donnaient des idées sans être prescriptifs. En aucun cas les animateurs n'ont porté des jugements de valeur ni adopté une posture d'arbitre de ce que seraient de bonnes pratiques.

Tableau 1. Participation aux ateliers du SUPArtois

Familles d'ateliers	Thème de l'atelier réflexif
Développer les pratiques d'enseignement	**Mieux définir les objectifs d'apprentissage**
	Concevoir un contrat pédagogique ou comment engager nos étudiants dans leurs apprentissages dès le premier quart d'heure
	Pédagogie inversée
Faire travailler nos étudiants en mode projet ou en équipe	**Impliquer tous nos étudiants dans leurs projets en équipe sur la durée. Atelier en quatre séances : conception, animation, évaluation, apport de moodle**
Évaluer les apprentissages	**Mieux évaluer les apprentissages de nos étudiants / Élaborer une grille critériée**
Interagir avec nos étudiants	**Comment mieux motiver nos étudiants ?**

J'ai rapidement perçu l'intérêt de l'évaluation formative et j'ai préféré l'utilisation des boîtiers de vote (clickers) pour accompagner les étudiants de première année de licence afin de s'affranchir de la difficulté de l'accès à des applications en ligne, en effet tous nos étudiants ne sont pas outillés de la même façon pour l'accès à internet. J'ai privilégié l'utilisation des applications en ligne (Klaxoon, Wooclap...) pour les étudiants en troisième année de licence. Progressivement, je me suis spécialisé dans les méthodes d'animation interactives en grands groupes et j'ai partagé ces nouvelles compétences en animant à mon tour des ateliers (Tableau 2). Agir ensemble, c'est dans ce cas précis être formé et former pour avancer vers un objectif commun.

Tableau 2. Animation d'ateliers du SUPArtois

Familles d'ateliers	Thème de l'atelier réflexif
Développer les pratiques d'enseignement	**Evaluations formatives et boîtiers interactifs de réponse aux questions**
	Envisager et concevoir des séquences d'enseignement 'questions-réponses'
	Les outils de l'interactivité
	Comment mesurer les effets de la transformation de ses pratiques d'enseignement ?

2.2. Agir avec l'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique de biochimie est composée de quatre enseignants-chercheurs et de deux vacataires. Tous les collègues ont été impliqués dès le début de la transformation du dispositif pédagogique. Nous avons mobilisé le principe d'alignement constructif, proposé un contrat pédagogique et progressivement introduit des activités qui favorisent la participation de tous les étudiants tout en facilitant leur compréhension (Biggs, 1999). Des ressources pédagogiques ont été créées et rendues disponibles dans moodle. Des BQE nous ont été attribués pour développer des ressources adaptées à l'interaction/interactivité. Dès l'année 2017-2018, le label IP a été décerné pour plusieurs unités d'enseignement dont celles de biochimie en première et deuxième année de licence. Nous avons toujours eu le souci de délivrer un message homogène et de traiter équitablement tous les étudiants, ce malgré leur diversité et le grand nombre de groupes. Ceci a été possible grâce au feedback des membres de l'équipe après leurs interventions auprès des étudiants. D'ailleurs, les conditions de mise en œuvre de l'enseignement en conditions COVID-19 ont contribué à l'amélioration des échanges entre membres de l'équipe pédagogique, en particulier à travers un forum dédié dans moodle et des réunions via Zoom. Agir ensemble, c'est mobiliser une équipe qui travaille de concert pour l'évolution des pratiques pédagogiques, et c'est aussi s'enrichir du

ressenti de chaque membre de l'équipe pour moduler/optimiser la mise en œuvre du dispositif.

2.3. Agir avec les étudiants

Lors de l'année 2015-2016, au premier cours, un travail spécifique a été mis en place sur le contrat pédagogique : par un jeu de questions-clickers impliquant lecture du contrat, réflexion sur le contenu et discussions entre pairs et avec l'enseignant. Des séquences de questions-clickers ont été utilisées pour de l'évaluation formative (Bruff, 2009) pendant les cours, mais également pour des révisions après chaque chapitre et à la fin du semestre. Des analyses conduites sur plusieurs années ont permis de mesurer les retombées des changements entrepris sur la réussite des étudiants. L'analyse de la perception des transformations a mis en évidence que les méthodes pédagogiques utilisées sont appréciées des étudiants, de plus en plus assidus et motivés. De réels effets sur la satisfaction des étudiants ont été constatés mais avec un effet de saturation du taux de réussite au bout de quatre ans, car une partie du public ne s'engageait pas dans un processus d'apprentissage (Karamanos et al., 2018). Un des leviers d'amélioration était d'amplifier les activités de coopération entre étudiants pour favoriser le co-apprentissage. Par exemple lors des travaux dirigés les étudiants travaillent en équipes de quatre et proposent des résolutions d'exercices qui sont validées par l'enseignant avant d'échanger avec une autre équipe (Karamanos, Couturier, & Berger, 2019). Là encore nous avons bénéficié d'un BQE. Les observations révèlent des plus-values certaines pour les apprentissages des étudiants. Le taux de réussite s'est significativement amélioré passant de 2 % à plus de 50 % en six ans (Figure 1). La baisse constatée lors de la période COVID 19 (2019-2020 et 2020-2021) est due à un plus grand nombre d'étudiants décrocheurs. Pour ceux qui ont poursuivi l'effort, nous avons maintenu les échanges en amplifiant les activités via moodle (forum, chats) et en continuant le travail en équipe grâce à la possibilité de créer des groupes dans Zoom. La dégradation du coefficient de corrélation r^2 en 2019-2020 reflète les modalités particulières de validation du semestre, interrompu à mi-chemin cette année. Une note a pu être attribué en biochimie sur la base du contrôle intermédiaire et la participation aux activités mais une note minimale de 10 a été attribuée au semestre afin de calculer une moyenne annuelle et permettre une compensation entre semestres. Certes, cette note technique de 10 n'était valable que pour l'année en cours. En 2020-2021 tous les enseignements ont eu lieu via Zoom, il n'y pas eu d'interruption, les évaluations ont eu lieu normalement et le r^2 a retrouvé le niveau habituel.

L’extrait du témoignage d’un étudiant aux questions ouvertes de l’évaluation de l’enseignement par les étudiants en 2020-2021 permet de comprendre l’état d’esprit avec lequel l’équipe pédagogique agit avec les étudiants : « La réelle impression que les enseignants souhaitent nous faire réussir et nous accompagnent : Contrairement à d'autres enseignements, où l'on pourrait penser le contraire, en biochimie les enseignants semblent réellement se soucier de notre réussite mais également de notre point de vue en tant qu'étudiant (par exemple la mise en place de ce questionnaire, la rediffusion des cours,...), cela fait toujours plaisir d'être écouté mais aussi de voir que nos avis comptent également. (D’autant plus dans la situation actuelle) ».

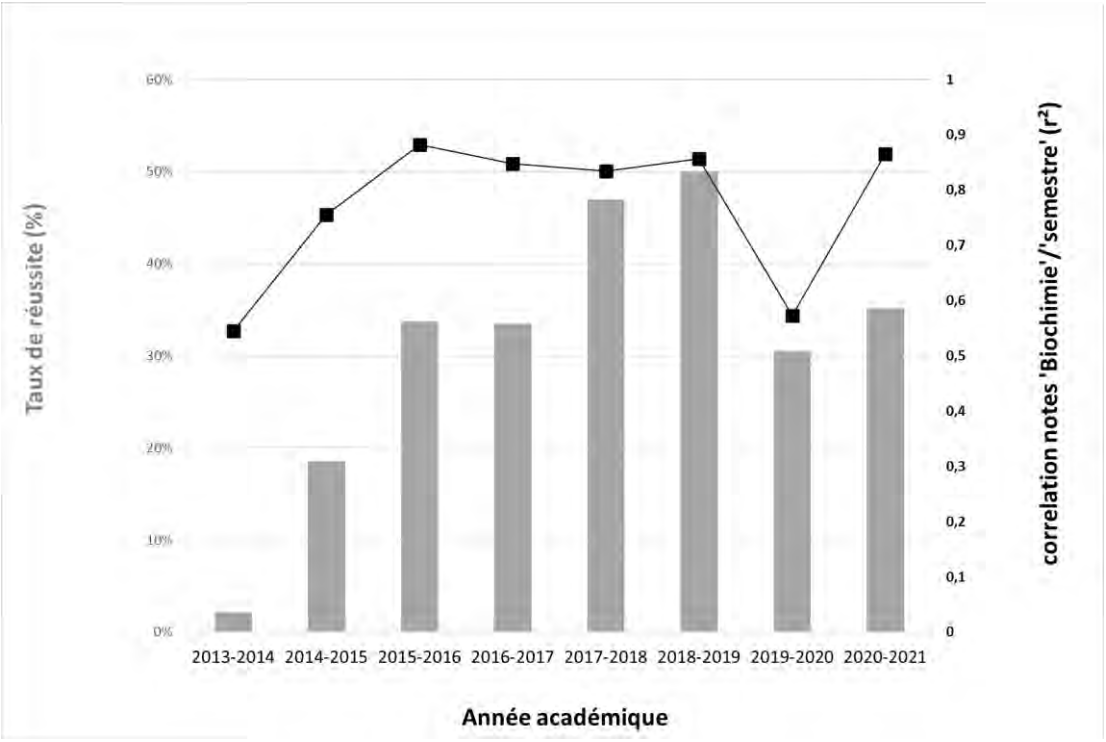


Figure 1. Evolution des résultats de l’évaluation des apprentissages du cours de biochimie exprimés en taux de réussite des présents aux examens (%, barres, échelle à gauche) et corrélation des notes avec celles du semestre (r^2, courbe, échelle à droite)

Agir ensemble, c’est avant tout être à l’écoute du public concerné pour percevoir les avantages/ limites du dispositif, et l’adapter en conséquence pour mieux atteindre l’objectif initial : accroître l’intérêt des étudiants pour la discipline, et de surcroît leur réussite.

3. Conclusions

Le changement des pratiques pédagogiques, résultant d’interactions fructueuses avec le service de la pédagogie, entre membres de l’équipe pédagogique et avec les étudiants a rendu possible le développement personnel et professionnel de toute l’équipe pédagogique, même

pour un enseignant en fin de carrière. Notre façon d'agir est en accord avec les six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur proposés par Marianne Poumay (Poumay, 2014) : (i) améliorer l'alignement pédagogique, (ii) rendre l'étudiant plus actif, (iii) augmenter la valeur des activités, (iv) augmenter le sentiment de maitrise, (v) donner à l'étudiant davantage de contrôle et (vi) introduire l'usage des TIC. Les atouts de notre démarche sont d'une part la forte implication de l'équipe pédagogique et d'autre part la vérification soignée des effets des changements de nos pratiques pédagogiques. Pour tous les dispositifs observés nous constatons le rôle premier de la cohésion de l'équipe pédagogique permettant une grande régularité dans l'accompagnement des étudiants et qui a comme corolaire la confiance mutuelle, l'augmentation de la motivation et la réussite.

4. Remerciements

Je tiens à remercier les conseillères du SUPArtois Catherine Couturier et Viviane Boutin pour leur soutien, les membres de l'équipe pédagogique Sylvie Berger, Caroline Mysiorek, Aurélie Matéos, Julien Saint-Pol, Barbara Deracinois et Laurent Finet, pour leurs efforts permanents d'adaptation, sans oublier nos étudiant(e)s qui agissent avec nous.

Références bibliographiques

Biggs, J. (1999). What the Student Does : teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, *18*(1), 57–75.

Bruff, D. (2009). *Teaching with classroom response systems : creating active learning environments* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Karamanos, Y., Couturier, C., & Berger, S. (2019). Progresser avec le co-apprentissage. *Actes Du Colloque Questions de Pédagogie Dans l'Enseignement Supérieur*, 165–176. Retrieved from https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02284018

Karamanos, Y., Couturier, C., Boutin, V., Mysiorek, C., Matéos, A., & Berger, S. (2018). Monitoring how changes in pedagogical practices have improved student interest and performance for an introductory biochemistry course. *FEBS Open Bio*, *8*(4), 494–501. https://doi.org/10.1002/2211-5463.12409

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, *30*(1), 1–15. Retrieved from http://ripes.revues.org/778

Piloter un projet pédagogique à l’échelle d’une composante , une situation de développement professionnel ?

Anne-Céline Grolleau

Université de Nantes, Nantes, France, anne-celine.grolleau@univ-nantes.fr

Sandrine Gelly-Guichoux

Université de Nantes, Nantes, France, sandrine.gelly-guichoux@univ-nantes.fr

Bruno Auvity

Université de Nantes, Nantes, France, bruno.auvity@univ-nantes.fr

Pascal Chargé

Université de Nantes, Nantes, France, pascal.charge@univ-nantes.fr

Audrey Péculier

Université de Nantes, Nantes, France, audrey.peculier@univ-nantes.fr

Résumé

fr

Dans un contexte de développement de l’approche par compétences au sein de Polytech Nantes, école polytechnique de l'Université de Nantes, la communication propose d’interroger dans quelle mesure « l’agir ensemble » entre directeurs de la formation et de la pédagogie, pilotes du projet, et chargées de développement pédagogique participe au développement professionnel des pilotes, notamment en matière de stratégie d’intervention en formation d’adultes.

C’est au travers des diverses situations d’interactions générées par le projet – temps de réunions d’information, de concertation, de validation ; temps d’ateliers, de débriefings ; temps de co-élaboration de supports, de documents partagés – que le développement de compétences sera observé, sur la base d’une co-construction des outils d’observation et de mesure.

Abstract

en

In the context of the development of the Competency-Based Approach within the Polytech Nantes, graduate school of engineering of the University of Nantes, the communication questions how the "acting together" between the directors of training and pedagogy, pilots of the project, and the educational developpers contributes to the professional development of the pilots, particularly with regard to intervention strategies in adult education..

It is through the various situations of interaction generated by the project, such as information, concertation and validation meetings, workshops and debriefings, times of co-elaboration of supports and shared documents, that the development of competencies will be observed, on the basis of a co-construction of observation and measuring tools.

Mots-clés

Acteurs concernés : gouvernance, Compétences sollicitées par l'AE, Transformations professionnelles, Apprentissage expérientiel, Pratique réflexive

1. Piloter l'intégration des logiques compétences dans des formations

1.1. Contexte

Depuis 2012, l'école d'ingénieurs de l'Université de Nantes, Polytech Nantes, s'est lancée dans l'intégration des logiques compétences dans ses formations en réponse aux orientations de la Commission des Titres d'Ingénieur [CTI]. En 2019, la nouvelle équipe de direction poursuit le déploiement de l'approche par compétences [APC], entamé par l'équipe précédente, et ce sont les directeurs de la formation et de la pédagogie [DirFP] qui sont chargés du dossier avec l'objectif essentiel de consacrer du temps à l'APC pour transformer les pratiques pédagogiques dans les cursus ingénieurs. Enseignants-chercheurs tous les deux, ils ont pu participer précédemment au déploiement de l'APC dans leur département de spécialité, notamment en tant que directeurs de département. L'un d'eux a collaboré à des activités de design pédagogique autour du référentiel de compétences de sa formation et du développement de la posture réflexive des étudiants.

Les caractéristiques de ce périmètre d'action qu'est la direction d'un département sont une forte proximité des étudiants avec les enseignants et des enseignants entre eux, le travail à partir d'un cadre commun, avec le soutien de la direction de l'établissement. Des compétences

en termes de communication, de travail en équipe et de leadership avaient ainsi été développées.

En tant que directeurs de la formation et de la pédagogie, les deux enseignants-chercheurs sont confrontés à un changement d'échelle avec un cadre de travail différent et de nouvelles tâches. Afin de s'outiller en concepts, outils et méthodes, ils ont fait appel au Centre de Développement Pédagogique de l'université pour leur venir en appui. La première rencontre a eu lieu le 13 septembre 2019 suivie d'une douzaine jusqu'à fin octobre 2021. Le projet est toujours en cours.

1.2 Problématique

La communication s'attachera à questionner dans quelle mesure et jusqu'à quel point les interactions générées dans l'« agir ensemble » entre les directeurs et les chargées de développement pédagogique [ChDP] peuvent être source de développement professionnel pour les enseignants-chercheurs, pilotes de la démarche, tant dans les temps de travail préparatoires que pendant les ateliers contributifs proposés à tous les enseignants.

Même si nous faisons l'hypothèse que chacune des chargées de développement pédagogique a également développé des compétences en participant à ce projet, nous concentrerons notre intervention sur le développement professionnel des DirFP.

Ainsi, comment le pilotage d'un projet pédagogique, accompagné par un centre de développement pédagogique, contribue-t-il au développement professionnel des pilotes ?

1.3 Cadre théorique

Afin d'éclairer notre questionnement, nous mobilisons plusieurs théories relevant de l'apprentissage expérientiel et de la didactique professionnelle :

1. l'apprentissage transformateur par le dialogue réflexif (Mezirow, 1991) qui pose l'apprentissage comme transformateur s'il permet l'émancipation du sujet, notamment par une réflexion critique et un dialogue confrontant visant l'intercompréhension entre le sujet, autrui et son environnement ;
2. la distinction entre activité productive et activité constructive introduite par Samurçay et Rabardel (2004) qui établit la première comme la réalisation de tâches et la seconde comme « orientée tout à fait différemment, vers le développement de la personne, son évolution, la reconfiguration des ressources et des situations et milieux de vie du sujet. […] La distinction entre activité productive et activité constructive ne peut exister sans

un troisième terme, qui est celui de l'expérience. L'expérience est certes le résultat de l'activité productive, mais elle est aussi matériau sur lequel va travailler l'activité constructive. »[1] ;

3. la situation potentielle de développement que P. Mayen (1999) présente comme l'adaptation à l'adulte professionnel de la notion de zone proximale de développement de Vygotski. Il distingue « deux types de situations potentielles de développement :
    - le premier regroupe toutes les situations « écologiques » qui ne sont pas organisées intentionnellement pour produire de l'apprentissage ou du développement […] ;
    - le second regroupe les situations organisées dans le but de produire de l'apprentissage ou du développement. » (Mayen, 1999, p. 60-70)

2. Le projet pédagogique accompagné comme « situation potentielle de développement »

2.1 Description du dispositif

La première rencontre des ChDP avec les pilotes du projet a permis de définir les finalités, le contour, les échéances et les modes de travail ainsi que de préciser que la responsabilité de la réalisation du projet et son portage relèvent de la direction de l'école. Les pilotes font le choix de travailler en relais avec les directeurs de département de spécialité, responsables de la formation portée par leur département. Ces responsables sont chargés de mobiliser leur équipe enseignante et de réaliser le travail avec elle, en proximité, en suivant le cadre donné par les DirFP. Des temps réguliers de travail DirFP – directeurs de département sont prévus : ils sont préparés en amont avec les ChDP mais sont animés par les DirFP, avec ou sans la présence du CDP. Il est également décidé de faire coïncider le travail sur le projet avec la démarche d'évaluation pour l'accréditation par la CTI.

Cette organisation a pour but d'engager un maximum d'enseignants dans le projet tout en prenant en compte les spécificités de chaque département et en limitant les temps de réunions.

En mai 2021, suite à une mise en pause du projet due au contexte sanitaire lié au COVID-19 et au choix des DirFP de se concentrer sur l'auto-évaluation pour la CTI et la continuité

[1] http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx

pédagogique lors des confinements, un nouveau plan d'accompagnement est contractualisé : il acte la réalisation de deux ateliers de formation pour les enseignants. Le premier, intitulé « atelier de lancement », constitue un espace de traduction, au sens de Callon, favorisant le partage des représentations, croyances, questionnements autour des logiques compétences et la construction d'un référentiel commun (Giboin, 2004, cité dans Michinov & Michinov, 2013). Le second porte sur la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation complexes.

Les réunions de coordination sont des occasions de discussion sur le contexte Polytech Nantes, les expériences des DirFP et des ChDP, leurs représentations, la pédagogie – APC et autres questions pédagogiques -, le pilotage et l'accompagnement au changement dans le cadre d'un projet pédagogique. Leur déroulement type se fait en plusieurs temps :

1. un point actualités de l'école et du projet avec alignement stratégique de la démarche APC avec les autres projets pédagogiques ;
2. l'analyse de ce qui a été réalisé ;
3. l'organisation de l'étape suivante avec clarification des concepts, outils et méthodes de l'APC et co-construction des actions d'accompagnement ;
4. la projection sur les étapes suivantes.

Ces temps facilitent l'intercompréhension (Zarifian, 2009), l'appropriation de la démarche et la coopération. Ils s'inscrivent ainsi dans une perspective transformatrice basée sur le dialogue et l'intersubjectivité visant la conscientisation, la distanciation et une prise de recul réflexif (Mezirow, 2001).

2.2 Hypothèses concernant les compétences développées via ce projet

Nous faisons l'hypothèse que le pilotage du projet de déploiement de l'APC amène à mobiliser différents types de compétences (Prégent et al., 2009) :

1. des compétences pédagogiques telles que concevoir une formation en APC, développer des mises en situation complexes pour les étudiants, évaluer des apprentissages dans une APC ;
2. des compétences organisationnelles pour programmer le déploiement de l'APC au sein de toutes les formations du cycle ingénieur ;

3. des compétences relationnelles et communicationnelles pour fédérer et engager l'équipe enseignante dans le projet.

Suivant le Modèle d'Analyse Dynamique pour la Description et l'Evaluation des Compétences de Jean-Claude Coulet (2011), nous considérons la dimension réflexive comme faisant partie intégrale d'une compétence. Ainsi, les réunions de coordination DirFP-ChDP, par l'analyse réflexive qui y est faite, contribuent au développement des compétences des participants.

3. Analyse et perspectives

3.1 Stratégie d'évaluation 1

Afin d'évaluer le développement des compétences réalisé par les DirFP, les ChDP ont tout d'abord construit une stratégie en deux phases.

Dans un premier temps, les pilotes du projet ont été invités à s'auto-positionner sur une grille de compétences en indiquant le niveau qu'ils pensaient avoir avant le projet et aujourd'hui, en cours de projet et à commenter leurs apprentissages. Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs devaient avoir lieu en prenant pour base l'auto-positionnement réalisé en phase un.

La grille a été construite à partir des compétences de l'enseignant-chercheur, publiées[2] en 2019 par le Ministère français de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Nous avons retenu uniquement les compétences pertinentes par rapport au pilotage du projet. L'utilisation de cet outil en a souligné les limites : il apparaît tout d'abord qu'il manque des compétences, notamment en termes de pilotage et d'accompagnement au changement ; ensuite, l'échelle retenue, à quatre niveaux, n'est pas assez fine pour faire ressortir nettement une progression, comme en témoignent les pilotes du projet :

> *« Finalement, en faisant l'exercice, le positionnement sur les 4 niveaux proposés ne permet pas de dégager l'information sur l'évolution des compétences. En effet, je ne parviens pas à différentier de manière adaptée mes « compétences » avant le début de l'accompagnement et à ce jour selon ces critères. Pour chacune des compétences, je me situe dans la même colonne entre le début et aujourd'hui.*

[2] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/reperes-pour-l-exercice-du-metier-d-enseignant-chercheur-47766

En revanche, il me semble que ce qui a évolué, c'est une certaine forme d'intensité ou de qualité dans la conduite des activités associées aux compétences. » (Directeur de la pédagogie)

« Il m'est très difficile de faire la part dans ma montée en compétence sur certains items entre ce qui est intrinsèquement dû à ma place de Directeur de la Formation et des échanges avec le CDP. Au travers de cette grille, je peux observer mon évolution sur les deux dernières années et demie sans pouvoir faire la distinction des apports relatifs du CDP, de mes échanges au sein de la CNPP ou de mes discussions nombreuses avec divers collègues pour la préparation du dossier d'habilitation CTI. » (Directeur de la formation)

Une première analyse serait donc que ce n'est pas tant la situation d'accompagnement que les projets en eux-mêmes qui sont des situations potentielles de développement. Les temps d'accompagnement faciliteraient la prise de recul réflexif sur les expériences vécues, s'inscrivant ainsi dans le processus d'activité constructive, et la conscientisation du développement réalisé.

3.2 Stratégie d'évaluation 2

Suite à cette première phase, la stratégie d'évaluation a été revue et l'objectif affiné, sur la base d'une co-construction des outils d'observation et de mesure.

Un premier entretien permettra d'identifier les missions des DirFP, globalement mais aussi spécifiquement dans le projet, et les compétences mobilisées pour les réaliser. Les informations recueillies permettront la révision de la grille d'autopositionnement qui sera de nouveau testée par les DirFP.

Un second entretien visera à déterminer dans quelle mesure le pilotage du projet de déploiement APC a permis aux DirFP de monter en compétences et sur lesquelles plus précisément.

L'objectif à terme est ainsi d'identifier un profil-type pour mener à bien ce type de projet. Le contexte de Polytech Nantes étant particulier, les ChDP ont entamé un travail similaire de recueil et d'analyse auprès d'autres pilotes du déploiement de l'APC dans des composantes différentes de l'université. Cela permettra à la fois d'affiner et de décontextualiser le profil-type, qui pourra ensuite servir d'outil d'aide à la décision pour la définition de profil de poste et l'identification de la personne la plus à même de piloter un projet transformant et impliquant des compétences en matière de stratégie d'intervention en formation d'adultes.

Références bibliographiques

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. Le travail humain, 74(1), 1-30.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. Education permanente, 139(2), 65‑ 86.

Mezirow, J. (2001). Penser son expérience. Chronique sociale.

Prégent, R., Bernard, J. et Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme un défi à relever. Presses internationales Polytechnique.

Samurcay R. et Rabardel P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), Recherches en didactique professionnelle (p. 163-180). Octarès.

Quand collaborer répond à une « urgence » : l'atout d'une structuration Réseau

Marion Rousseau*, Nora Cherifa Abid**, Vincent Berry***
* Fondation partenariale Polytech, Nantes, France, marion.rousseau@polytech-reseau.org
** Aix-Marseille Univ, CNRS, IUSTI, Marseille, France, cherifa.david@univ-amu.fr
*** Laboratoire d'Informatique, de Robotique et de Microélectronique de Montpellier(LIRMM), Université de Montpellier, CNRS, Montpellier, France,vincent.berry@umontpellier.fr

Résumé
Agir ensemble pose la question du cadre, de la vision de chacun vis à vis du collectif et des objectifs que le groupe se donne. Même en posant les éléments clefs de réussite (objectifs, descriptions des moyens...), l'équilibre peut s'avérer précaire. Notre situation prend naissance en pleine pandémie mondiale, en juin 2020 et se poursuit jusqu'en décembre 2022. Le réseau Polytech, fort de ses 15 écoles d'ingénieurs et quatre écoles associées, est soutenu par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et le plan de relance français pour proposer un accompagnement pédagogique à distance. Les ressources produites sont accessibles aux étudiants en autonomie et aux enseignants qui souhaitent hybrider un enseignement.
Ce sont les enseignements du socle commun du cycle préparatoire des écoles du Réseau Polytech (PeiP) qui concentrent les efforts de 40 enseignants répartis en six groupes "Matière" (maths, physique, chimie, informatique, électronique, anglais).
La Fondation partenariale Polytech porte le projet et coordonne des enseignants des écoles du réseau sur ce projet.
L'agir ensemble prend ainsi forme à plusieurs niveaux : celui d'une communication entièrement à distance dans un contexte perturbé de confinements successifs et d'enjeux sur la scolarité des étudiants, celui de l'organisation du projet dans l'écosystème administratif du réseau Polytech, celui de la mise en place concrète grâce à l'implication de 40 enseignants de différentes écoles et d'une équipe d'accompagnement pédagogique au sein de la Fondation.
Il s'agit d'un terrain particulièrement riche et systémique où le collectif interroge les organisations, mais aussi les représentations personnelles de l'agir ensemble, placé dans une approche collaborative (Rogalski, 1994). Cette expérience révèle au-delà des réalisations pédagogiques, des

enjeux de suivi administratifs, financiers et juridiques. De plus, les groupes “Matière” constitués de cinq à dix enseignants d’une même discipline sont aussi le terrain d’une co-ingénierie ((Ligozat & Marlot, 2016) et d’un apprentissage entre pairs inédit pour les enseignants du Réseau.
Notre problématique vise à comprendre en quoi ce projet collectif permet de produire du “commun”? Quels sont les éléments clefs qui ont permis le passage de l’idée à l’action ? Comment chaque groupe s’est-il organisé ? Quelles sont les compétences développées par les acteurs et comment ? Quels sont les choix structurels et symboliques porteurs de sens pour les enseignants dans « l’agir-ensemble » ? Quels sont les enjeux ressentis entre et au sein des groupes ? Quels sont les principaux enseignements de cette démarche et comment construire des repères pour éviter les freins à la motivation dans des projets de cette ampleur et de contexte similaire ?
C’est dans une démarche de recherche-collaborative que seront proposés des entretiens et *focus groups* auprès des enseignants du projet et des collègues associés (accompagnement pédagogique, service administratif, directions).
Nous interrogerons particulièrement les attentes des personnes et les liens créés dans une démarche coopérative et/ ou collaborative afin d’atteindre les objectifs fixés.

Abstract

When Collaborating Responds to an “Emergency”: The Asset of a Network Structuring

Acting together raises the question of the framework, the vision of each one with regard to the collective and the objectives that the group sets for itself. Even by setting the key elements of success (objectives, descriptions of means…), the balance can be precarious. Our project begins in the midst of a global pandemic in June 2020 and will end in December 2022. The Polytech network, with its 15 engineering schools and four associated schools, is supported by the Ministry of Higher Education and Research and the French recovery plan in its effort to ensure pedagogical distance learning support. The resources produced are available to students and teachers alike, the latter being able to integrate them in hybrid learning.
These are the common core courses of the preparatory cycle (PeiP) common to schools of the Polytech Network which will focus the efforts of 40 teachers divided into six “Subject” groups (mathematics, physics, chemistry, computer science, electronics, english). The Polytech Partnership Foundation leads this project and coordinates teachers from the network’s schools.
Acting together thus takes shape at several levels : communicating entirely from remote places in a disturbed context of successive confines and issues on the efficiency of students' education; organizing the project in the administrative ecosystem of the Polytech network; implementing the production of resources thanks to the involvement of 40 teachers from different schools a last, settting up a pedagogical support team at the level of the Polytech Foundation.

It is a particularly rich and systemic field where the collective questions the organizations, but also the personal representations of acting together, placed in a collaborative approach (Rogalski, 1994). Beyond educational achievements, this experience reveals administrative, financial and legal monitoring issues.

In addition, the “Subject” groups made up of five to ten teachers from the same field are also the ground for co-engineering (Ligozat & Marlot, 2016) and unprecedented peer-to-peer learning for teachers from the Network.

Our problematic is to understand how this collective project allows to produce “common”? .

What are the key elements that enabled the idea to be turned into action ? How did each group organize itself? What are the skills developed by the actors and how? What are the structural and symbolic choices that make sense for teachers in “acting together”? What are the issues between and within the groups? What are the main lessons of this approach and how to build benchmarks to avoid obstacles to motivation in projects of this scale and with a similar context?

At collaborative research approach will propose interviews and focus groups with teachers of the project and associated colleagues (pedagogical support, administrative service, directorates).

In particular, we will examine the expectations of individuals and the links created in a cooperative and/or collaborative approach in order to achieve the objectives set.

Mots-clefs : collaboration, hybridation des enseignements, commun, organisation systémique, réseau

Keys-words : collaboration, teachings hybridization, common, systemic organization, network

1. La mobilisation des enseignants des classes préparatoires du réseau Polytech

1.1 Le contexte particulier d’une pandémie mondiale

Juin 2020 : le Ministère de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’Innovation (MESRI) et l’Agence Nationale de la Recherche (ANR) lancent un appel à projet pour accompagner l’hybridation des formations. En pleine pandémie mondiale due à la Covid 19, provoquant un isolement et un recours au travail à distance, la question de l’enseignement numérique prend une ampleur inédite.

Les enseignants comme les étudiants se voient imposer des modes de travail solitaires et médiés surtout par les visios (quand les connexions internet le permettent). Néanmoins, des pratiques se

mettent en place et la question de ces formats pour des usages complémentaires aux enseignements en présentiel émerge pour les responsables notamment du cycle préparatoire des 15 écoles du réseau Polytech (parcours PeiP). L'accueil de sportifs de haut niveau et de publics empêchés avait aussi amené les enseignants à envisager ces aspects depuis quelques années.

Le projet OpenING (Ouverture du cycle Préparatoire aux Enseignements Numériques en écoles d'INGénieurs), envisage ainsi comme action clef, la création de ressources numériques pour l'enseignement autour de six groupes "Matière" (maths, physique, chimie, informatique, électronique, anglais) qui mobilisent 40 enseignants des écoles du réseau Polytech. Il s'agit de ressources complémentaires aux enseignements de PeiP, avant tout destinées au soutien / renforcement de l'apprentissage de contenus pour les étudiants primo-entrants.

C'est aussi l'occasion pour les enseignants de se rencontrer, souvent pour la première fois, et de créer ensemble des ressources, croisant ainsi les méthodes et représentations de leur discipline. Au-delà de l'organisation de chacun des groupes, interviennent des choix sur les périmètres des notions pédagogiques abordées, les situations d'apprentissages à créer, les outils numériques adaptés… Les ressources produites, accessibles en C*reative Commons*, téléchargeables depuis une plateforme Moodle et modifiables, posent la question aussi des droits d'auteurs et la maîtrise des usages.

1.2 Une démarche collaborative et de co-ingénierie

Lors d'un précédent projet qui a duré 9 ans (*AVOSTTI*), les acteurs du réseau Polytech ont construit quelques repères et process pour travailler en commun. La Fondation partenariale Polytech, créée en 2017, est une des émergences de ce travail collectif, visant ainsi à consolider et développer la démarche globale. Cette dernière a donc déposé et porté le projet OpenING au nom des écoles du Réseau.

Ce projet est un terrain particulièrement riche et systémique où le collectif interroge les organisations, mais aussi les représentations personnelles de l'agir ensemble, placé dans une approche collaborative (Rogalski, 1994). Notons à ce propos la différence entre coopération : « travailler chacun à son niveau en direction d'un même objectif » et collaboration : « travailler ensemble sur un objectif commun » (Henri et Lundgren-Cayrol,1998).
Cette action a été soutenue de plus par la mise en place au niveau de la Fondation d'une cellule innovation pédagogique, par le recrutement d'ingénieurs pédagogiques et de recherche assistant les enseignants dans la production de ressources. S'est dessinée une co-ingénierie caractérisée par «(1) la co-élaboration enseignants-chercheurs / ingénieurs de dispositifs d'enseignement de type

d'enseignements au cœur même des pratiques ordinaires, fondé sur la co-construction de problèmes d'enseignement et d'apprentissage. » (Ligozat & Marlot, 2016).
Enfin, le regard réflexif construit par les enseignants eux-mêmes et la chargée de recherche de la fondation vont dans le sens d'une recherche collaborative, à l'image de la co-écriture de cet article et les différents temps de partage organisés entre les groupes « Matière ».

Aussi, notre problématique vise à comprendre en quoi ce projet permet de produire du « commun » de manière collaborative ? Quels sont les éléments clefs qui ont permis le passage de l'idée à l'action ? Comment chaque groupe s'est-il organisé ? Quelles sont les compétences développées par les acteurs et comment ? Quels sont les choix structurels et symboliques porteurs de sens pour les enseignants dans « l'agir-ensemble » ? Quels sont les enjeux ressentis entre et au sein des groupes ? Quels sont les principaux enseignements de cette démarche et comment construire des repères pour éviter les freins à la motivation dans des projets de cette ampleur et de contexte similaire ?

2. Méthode et organisation dans la mise en œuvre du projet

2. 1 La formation des enseignant.es : une démarche d'accompagnement en plusieurs étapes

Une étape importante a été de choisir les outils numériques pertinents pour le projet. Dans un souci de produire des ressources téléchargeables (par tout enseignant) et modifiables (afin de s'adapter aux objectifs des situations d'apprentissage), le plugin H5P couplé parfois avec l'application en ligne Genially ont été sélectionnés. Ils permettent notamment une bonne opérabilité avec les plateformes Moodle, majoritaires au sein des universités.
Une ingénieure pédagogique a réalisé une démonstration de l'usage des outils, puis a accompagné les enseignant.es de façon individuelle ou collective par des sessions à distance. Des tutoriels ont été mis à disposition via une plateforme dédiée au réseau Polytech en parallèle d'échanges sur la pédagogie hybride via des webinaires et des fiches synthèses.
La formation des enseignant.es s'est ensuite développée par la mise en œuvre concrète lors du projet. Des solutions spécifiques ont émergé en fonction des besoins, amenant parfois aussi la construction par les enseignant.es eux-mêmes de nouvelles solutions techniques.
Les réflexions sur les intentions pédagogiques ont été davantage liées à l'apprentissage des contenus sur des formats actifs et des auto-positionnements. L'année 2022 sera dédiée à la création

de SPOCs, et permettra d'agencer les ressources créées dans des parcours, impliquant une réflexion collective sur les actions demandées aux étudiants en fonction notamment de leurs pré-requis.

2.2 L'organisation des groupes « Matière » : exemple de l'informatique et de la physique

Un appel à participation aux groupes « Matière » a été lancé au sein des écoles du Réseau. Des enseignants volontaires ont rejoint les groupes selon leur spécialité. Une note de cadrage a été proposée dès le début du projet, invitant notamment à préciser les rôles de chacun. Un « pilote » par groupe permet ainsi de garantir le passage d'informations et d'animer les réunions.

Selon les matières, des organisations de travail différentes ont été adoptées.

Par exemple pour la physique, le groupe se rencontre en visio une fois par mois. Les différents échanges ont permis de trouver un consensus sur les thèmes à aborder. Le nombre de ressources numériques a été défini et les enseignants se sont répartis les conceptions. Les discussions mensuelles permettent de mesurer l'état d'avancement, de préciser les contours, les attendus, les objectifs de chaque ressource pour une production d'un contenu collectif en lien avec l'enseignement de la physique au sein du cycle préparatoire.

Le groupe informatique s'est rencontré en visio initialement toutes les semaines pour faire le point sur l'enseignement de cette discipline en cycle préparatoire dans les différentes écoles, en dégager quatre thématiques communes et identifier trois ressources sur lesquelles porter les premiers efforts. Les rencontres plénières se sont ensuite déroulées toutes les deux semaines puis progressivement une fois par mois. Deux de ces trois ressources ont pu être réalisées au cours de la première année (entre janvier et juin 2021). Elles ont été mises au point collaborativement par deux équipes de trois enseignants et sont aujourd'hui finalisées (avec une durée d'activité apprenant de 45mn et 1h30). La troisième ressource a été prise en charge par un seul enseignant, à sa demande.

La constitution de trois nouvelles ressources a démarré sur le modèle collaboratif depuis septembre, de même que la production d'un outil pour orienter les étudiants sur des mini-grains en fonction de leurs lacunes détectées par l'outil.

2. 3 Vers une démarche qualité

L'évaluation des ressources est centrale. Aussi les enseignants au sein des groupes les ont testées entre eux, puis elles ont été évaluées par des étudiants à l'aide d'une grille mise à disposition. Trois étudiants ont évalué quinze ressources durant l'été 2021 (quatre en maths, cinq en physique, trois en informatique et trois en électronique). Sur une échelle de un à quatre, ils les positionnent toutes sur les deux derniers niveaux qui correspondent pour les apprentissages à la sensation d'avoir bien compris, même si quelques détails restent à approfondir ou à la sensation d'avoir très bien

compris, et de pouvoir être autonome sur le sujet. Ils ont souligné l'ergonomie, jugée globalement bonne et intuitive, même si quelques pages pourraient être améliorées (trop chargées, peu lisibles...) ainsi qu'une navigation, une lecture et une utilisation très intuitive et facile.

3. Méthode de recueil de données et enseignements sur « l'agir ensemble »

3. 1 : La pertinence de plusieurs méthodes

Plusieurs méthodes de recueil de données sont envisagées : des entretiens semi-directifs et / ou des *focus group* auprès d'enseignants-concepteurs, d'ingénieurs pédagogiques, d'étudiants et des personnes de l'administration ; une observation participante notamment par la chargée de recherche aussi coordinatrice du projet et par les « pilotes» des groupes. Les comptes-rendus des réunions des groupe « matière » seront aussi pris en compte.

Le partage des observations de nombreux acteurs et les interactions avec la chargée de recherche rejoint la démarche d'une recherche collaborative, en tant que production de "connaissances par l'analyse de processus et de leurs lois de fonctionnement » et « celle d'une transformation des actions et des pratiques des acteurs sociaux qui y participent » (Vinatier, 2015).

La richesse de notre terrain réside dans la réalisation d'actions sur une même dynamique mais au sein de groupe « Matière » distincts. C'est ainsi l'occasion de comprendre les dynamiques en fonction des enseignants et des disciplines, de même que de comprendre l'influence de l'administration d'un tel projet sur la motivation des enseignants.

3. 2 Comprendre les mécanismes qui favorisent la création du « commun »

La richesse de notre terrain réside dans la mise en œuvre d'un même projet au sein de six groupes « Matière » distincts . Il semble alors intéressant de comprendre les dynamiques mises en œuvre par les enseignants pour créer du « commun » en particulier en fonction des disciplines. Quelles sont les motivations des acteurs en termes de formation pour les étudiants mais aussi en termes de process d'organisation, de conception collective ? En effet, *«* on parle de (bien) commun chaque fois qu'une communauté de personnes est animée par le même désir de prendre en charge une ressource (dont elle hérite ou qu'elle crée) et qu'elle s'auto-organise de manière démocratique, conviviale et responsable pour en assurer l'accès, l'usage et la pérennité dans l'intérêt général et le souci du 'bien vivre' ensemble ainsi que du bien vivre des générations à venir. *»*(Ambrosi, 2018). L'enjeu des valeurs tout comme le plaisir d'être ensemble semble des premières pistes significatives.

Conclusion

Quarante enseignants se sont investis pour créer des ressources numériques complémentaires aux enseignements du cycle préparatoire des écoles du Réseau Polytech et soutenir ainsi la réussite des étudiants.

Cette expérience révèle au-delà des réalisations pédagogiques, des enjeux de suivis administratifs, financiers et juridiques, appelant une organisation en réseau. De plus, les groupes « Matière » constitués de plusieurs enseignants d'une même discipline sont aussi le terrain d'une co-ingénierie ((Ligozat & Marlot, 2016) et d'un apprentissage entre pairs inédit pour les enseignants du Réseau.

Bibliographie

Ambrosi,A.(2018).Le bien commun est sur toutes les lèvres.*Remix- The commons.*https://www.innovation-pedagogique.fr/article4111.html#nb2

Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (1998).*Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies.*LICEF

Ligozat, F., Marlot, C. (2016). Un " espace interprétatif partagé" entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Etude de cas à propos du développement de séquences d'enseignement scientifique en France et à Genève. Dans F. Ligozat, M. Charmillot &A. Muller (dir),Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation. *Raisons Éducatives,* (20).

Rogalski,J. (1944). Formations aux activités humaines.Dans*Le travail humain*. PUF

Vinatier,I., Morissette,J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives.*Carrefours de l'éducation*,n° 39 | pages 137 à 170.https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm

Titre

Regards croisés, via des CP en HE, des actions menées par leur service respectif

Axe 3 : **L'évaluation de dispositifs et de politiques de formation : comment conjuguer des sources multiples ?**

Simon Renaut, responsable du CAP (cellule d'accompagnement pédagogique), Haute Ecole Provinciale Condorcet, Mons, Belgique simon.renaut@condorcet.be

Arlette Vanwinkel, Formatrice d'enseignants et responsable du CAP (cellule d'accompagnement pédagogique), Haute Ecole Francisco Ferrer, Bruxelles, Belgique (organisatrice). Arlette.vanwinkel@he-ferrer.eu

Anne-Catherine Vieujean, responsable du SSRI (Service de Soutien à la Recherche et aux Innovations), Haute Ecole Ville de Liège, Liège, Belgique. anne-catherine.vieujean@hel.be

Mots-clés (maximum 5)

Acteurs concernés accompagnateurs pédagogiques , Compétences sollicitées par l'AE , Transformations professionnelles , Évaluation des actions de services d'appui pédagogique , Analyse de pratiques

Résumé court

Il s'agit de présenter des regards croisés de conseillers pédagogiques sur l'évaluation des actions menées par leur service respectif d'accompagnement pédagogique en enseignement supérieur en FWB (HE et EPS).

Nos contextes de fonctionnement des CAP (cellule d'accompagnement pédagogique) sont pluriels ; les acteurs aussi, ainsi que les conceptions des CAP, mais les approches, modèles et outils sont communs ; les perspectives de déploiement de l'« agir ensemble » sont régulièrement mises en perspective par nos échanges réguliers.

En janvier 2019, lors du colloque de l'ADMEE, un outil pour analyser le fonctionnement d'un centre d'appui à l'enseignement a été proposé. Il s'agit de la matrice initiale émane de l'American Council on Education (Haras &al., 2017).

Dans un souci d'amélioration de la qualité de nos actions nous faisons un bilan autoévaluatif de nos actions afin de mettre en évidence nos forces et nos faiblesses. Le but ultime est de *faire mieux demain ce que nous faisons déjà bien aujourd'hui*.
La grille critériée utilisée comprend 4 axes.
Chacun des 18 indicateurs, répartis entre ces 4 axes, est décliné sous forme de 3 descripteurs de niveaux de déploiement.

Trois institutions ont souhaité, de manière plus précise, la tester et l'adapter aux spécificités de l'enseignement supérieur hors université en Fédération Wallonie Bruxelles. Ce sont ces regards croisés que nous souhaitons présenter ainsi que les apports de cette évaluation pour les soutiens à l'enseignement de demain et en particulier le soutien pédagogique en Haute École. Ceux-ci se feront sous l'éclairage des profils de nos services respectifs et de notre profil de fonction, mais aussi des différents cadres législatifs tels qu'entre autres le décret Paysage (2013). Pour terminer, les plans stratégiques de nos institutions offriront également un éclairage non négligeable pour assurer une redéfinition de l'enseignement et de l'apprentissage pour un avenir encore plus centré sur l'étudiant et son processus d'apprentissage.

Résumé court autre langue

The aim is to present the crossed views of pedagogical advisors on the evaluation of actions carried out by their respective pedagogical support services in higher education in Walloon-Brussels Federation (HE and EPS). The contexts of operation of the CAPs (pedagogical support unit) are plural together with the actors and the CAPs conceptions, but the approaches, models and tools are common; the perspectives of deployment of the "acting together" are regularly put into perspective by our regular exchanges.In January 2019, during the ADMEE colloquium, a tool to analyze a teaching support center was proposed. It is the initial matrix emanating from the American Council on Education (Haras &al., 2017).In an effort to improve the qualitý of our actions we are doing a self-assessment of our actions to highlight our strengths and weaknesses. The ultimate goal is to do better tomorrow what we already do well today.The criterion-based grid used includes 4 axes. Each of the 18 indicators, divided between these 4 axes, is broken down into 3 descriptors of deployment levels.Three institutions wished to test and adapt the tool to the specificities of non-university higher education in the Walloon-Brussels Federation. We would like to present these different views as well as the contributions of this evaluation for the teaching support of tomorrow and in

particular the pedagogical support in higher education institutions. This will be done in the light of the profiles of our respective services and of our functions, but also with regards tothe different legislative frameworks such as, among others, the higher education « Landscape Decree » (2013). Finally, the strategic plans of our institutions will also offer a significant insight to ensure a redefinition of teaching and learning for a future even more focused on the student and his learning process.

Résumé long

En 2015, dès la naissance du CAP (cellule d'accompagnement pédagogique), à la HEFF (Haute Ecole Francisco Ferrer) la responsable a souhaité partager avec d'autres services similaires ses préoccupations afin de mesurer la pertinence et cohérence de ses actions et ce dans un souci constant d'amélioration.

Depuis quelques années des services d'accompagnement pédagogique ont vu le jour en FWB (fédération Wallonie Bruxelles de Belgique), un groupe informel appelé CAP Hé est né et se réunit régulièrement afin de *faire mieux demain ce qu'il fait déjà bien aujourd'hui.*

Trois services d'accompagnement pédagogique en hautes écoles ont choisi de présenter ces regards croisés.

Dans le cadre de cette communication, nous aborderons les concepts et cadres théoriques explicatifs des mécanismes de fonctionnement, conditions et contraintes ; les proximités de sens avec les notions de coopération, collaboration ou partenariat que nous utilisons dans la cadre des CAP-He (association informelle des CAP des HE en FWB).

Nos contextes de fonctionnement des CAP sont pluriels. Notamment la formation des CAP n'est pas identique ; les acteurs aussi sont différents, tous ne sont pas pédagogues dans toutes les HE ainsi que les conceptions des CAP, elles sont fonctions des HE et de la structure de celles-ci. Mais nos approches pédagogiques, nos modèles du conseil pédagogique et nos outils sont communs.

Les perspectives de déploiement de nos actions, nos structures sont régulièrement mises en perspective par nos échanges réguliers.

Notre présentation contribuerait modestement à alimenter une réflexion autour de la question Quelle l'amélioration continue de la qualité des accompagnements pour quels enseignements et donc pour quels apprentissages ?

Quel accompagnement à l'évaluation des dispositifs d'apprentissage et des pratiques d'enseignement ?

En janvier 2019, lors du colloque de l'ADMEE (association pour le développement des méthodes d'évaluation en éducation), un outil pour analyser le fonctionnement d'un centre d'appui à l'enseignement a été proposé par les Cellules d'appui pédagogique des universités suivantes EPFL à Lausanne, l'université Lasalle à Beauvais, l'université de Sherbrooke ainsi que l'université de Mons. La matrice initiale émane de l'American Council on Education (Haras &al., 2017).

Dans un souci d'amélioration de la qualité de nos actions d'appui pédagogique au sein de nos institutions d'enseignement supérieur, non universitaire, nous voulions analyser nos démarches d'accompagnement au travers de la matrice initiale pour en synthèse évaluer la capacité de nos services à accomplir leurs missions. Le but de cette démarche est, donc, de faire un bilan autoévaluatif de nos actions afin de mettre en évidence nos forces et nos faiblesses.

Le partage de nos forces et faiblesses nous permet de faire progresser les actions de nos CAP respectifs. Le but ultime est de *faire mieux demain ce que nous faisons déjà bien aujourd'hui* grâce à des plans de développements structurés et concrets.

La grille critériée utilisée comprend 4 axes la structure organisationnelle, l'emplacement du centre, l'allocation des ressources et les programmes et prestations de service.

Chacun des 18 indicateurs, répartis entre ces 4 axes, est décliné sous forme de 3 descripteurs de niveaux de déploiement. Ceux-ci ont, une première fois, été mis à l'épreuve lors d'une rencontre du groupe CAPHé (groupe des **c**ellules d'**a**ccompagnement **p**édagogique en **H**aute **É**cole de la fédération Wallonie Bruxelles).

Trois institutions, la HEVL, la HE Condorcet et la HEFF ont souhaité, de manière plus précise, tester la grille critériée l'American Council on Education (Haras &al., 2017) et l'adapter aux spécificités de l'enseignement supérieur hors université en Fédération Wallonie Bruxelles. Ce sont ces regards croisés que nous souhaitons présenter ainsi que les apports de cette évaluation pour les soutiens à l'enseignement de demain mais en particulier l'accompagnement pédagogique en Haute École par nos services. Ceux-ci se feront sous l'éclairage des profils de nos services respectifs et de notre profil de fonction spécifique à chaque HE, mais aussi des différents cadres législatifs tels qu'entre autres le décret Paysage (2013). Pour terminer, les plans stratégiques de nos institutions offriront également un éclairage non négligeable pour assurer une redéfinition de l'enseignement et de

l'apprentissage pour un avenir encore plus centré sur l'étudiant et son processus d'apprentissage et tout particulièrement suite au COVID 19.
Ses regards croisés tentent d'ouvrir des perspectives en fonction des difficultés et contraintes contextuelles auxquelles chaque service se heurtent et ce de manière différente. Nous ne connaissons pas les mêmes réalités et à la fois nous observons des invariants d'un même type de réalités, voire les différents aspects des réalités concernées par nos dispositifs.

Références bibliographiques

Bourgade J.-P. « Les conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur entre unité et variété : étude clinique » , *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 33(2) | 2017, consulté le 11 novembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/ripes/1227

Daele, A. et Sylvestre, E. (2016). « Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? conseillers pédagogiques, enseignants, formateurs ». Louvain : De Boeck supérieur.

Gremion, C., Sylvestre, E. & Younes, N. (dir.). (2019). « i n ifi in rna i n a ' DMEE-Europe : Entre normalisa i n n r n f r aif a a i n r n r i ? » a a nn i E ' ni r i a a nn . Consulté le 25 aout 2019.URL : https://wp.unil.ch/admee2019/actes-du-colloque-2019/

Haras, C., et al. (2017b). « Beta Faculty Development Center Matrix, American Council on Education ». Consulté le 11 novembre 2019.URL : www.acenet.edu/news-room/Documents/The-Faculty-Development-Center-Matrix.pdf

Haras, C., Taylor, S. C., Sorcinelli, M. D., & Von Hoene, L. (2017a). « Institutional Commitment To Teaching Excellence: Assessing the Impacts. American Council on Education ». Consulté le 1 novembre 2019.URL : https://www.acenet.edu/news-room/Documents/Institutional-Commitment-to-Teaching- Excellence.pdf

Renouveler les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : analyser les évolutions et proposer des dispositifs pour agir ensemble

Projet de Symposium

Par Yassine Zouari (*) & Grégory Munoz (**)

(*) Maître de conférences en sciences de l'éducation à la FSHST (Faculté des Sciences humaines et sociales, université de Tunis) et chercheur en Sciences de l'Education, Laboratoire Philab, axe: Education et culture, de l'université de Tunis ; boulevard 9 avril, Tunis ; zouariyassine@yahoo.fr

(**) Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : http://www.cren.univ-nantes.fr/), Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; Téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41; gregory.munoz@univ-nantes.fr

Résumé

La question des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur devient vive et se pose dans de multiples établissements supérieurs, tant au sein des universités que des écoles de santé ou d'art, voire en écoles d'ingénieurs (Munoz & al., 2021). Par exemple, l'un des axes d'orientation stratégique de l'université de Nantes (2017-2021), relatif à une « université agile et innovante », préconise de « s'engager dans la transition pédagogique positive ». Il s'agit de promouvoir les initiatives pédagogiques par des appels à projets. Cependant, les choix des projets restent le plus souvent « technocentrés », finançant la plupart du temps les projets centrés sur l'usage de technologies éducatives dites nouvelles, sans prendre en compte les pratiques pédagogiques existantes et les initiatives des acteurs, comme s'il n'y avait « rien à apprendre de l'examen des modalités « spontanées », ordinaires, par lesquels les individus

font face aux nouveaux problèmes qui se posent à eux » (Mayen, 2008, p. 116). C'est pourquoi il nous apparaît pertinent de considérer ces derniers aspects, liés aux vécus des acteurs de la pédagogique universitaire. Ceux-ci sont confrontés à la question d'avoir à agir ou à innover ensemble.

Dans cette perspective, nous proposons des communications qui s'attèlent d'une part à prendre en compte les pratiques pédagogiques et leurs évolutions et d'autre part à considérer les dispositifs de formation conçus par les acteurs du supérieur, soit pour former les étudiants, futurs formateurs ou enseignants, soit pour impulser des changements pédagogiques d'enseignant en cours d'activité. Quel est le rôle des autres dans ces processus de changement ou d'innovation ?

Recourant à des travaux basés sur la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) ou sur le paradigme de la problématisation (Fabre, 1999, 2009, 2011), nous proposons de présenter et discuter 3 communications portant :

- d'une part sur l'analyse de ce qui préside aux changements de pratiques pédagogiques d'enseignant du supérieur, à partir d'une étude de cas ;

- d'autre part sur l'investigation de la mise en place de situations didactiques conçues en partenariat avec des acteurs volontaires de l'enseignement supérieur, dispositifs visant à provoquer du développement (Vygotski, 2014), par exemple en formant à la conception de situation.

Nous émettons l'hypothèse d'une approche fondée sur deux sources qui nous mènent à poser la question suivante : en quoi la « pédagogie par problème », issue de la problématisation (Fabre, 2011) et la « pédagogie des situations », issue de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), relèveraient d'une approche pouvant inspirer l'idée d'une « pédagogie provoquée » ou l'apprentissage pourrait pousser le développement (Vygotski, 1934/1997) ?

Abstract

The question of the pedagogical practices of higher education teachers is becoming a live issue and is being raised in many higher education institutions, whether in universities, health or art schools, or even in engineering schools (Munoz & al., 2021). For example, one of the strategic orientations of the University of Nantes (2017-2021), relating to an "agile and innovative university", recommends "engaging in the positive pedagogical transition". This

involves promoting pedagogical initiatives through calls for projects. However, the choice of projects is often "technocentric", most often financing projects centered on the use of so-called new educational technologies, without taking into account existing pedagogical practices and the initiatives of the actors, as if there was "nothing to learn from the examination of the "spontaneous", ordinary ways in which individuals face the new problems that arise" (Mayen, 2008, p. 116). This is why it seems relevant to us to consider these last aspects, which are linked to the experiences of the actors in university teaching. They are confronted with the question of having to act or innovate together.

In this perspective, we propose papers that take into account pedagogical practices and their evolutions on the one hand, and on the other hand, to consider the training devices conceived by the actors of higher education, either to train students, future trainers or teachers, or to impulse pedagogical changes in the course of their activity. What is the role of others in these processes of change or innovation?

Using works based on professional didactics (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) or on the paradigm of problematization (Fabre, 1999, 2009, 2011), we propose to present and discuss 3 papers dealing with:

- on the one hand, an analysis of what presides over changes in the pedagogical practices of teachers in higher education, based on a case study;

- on the other hand, on the investigation of the implementation of didactic situations designed in partnership with voluntary actors of higher education, devices aiming at provoking development (Vygotski, 2014), for example by training in situation design.

We hypothesize an approach based on two sources that lead us to ask the following question: in what way would "problem-based pedagogy", stemming from problematization (Fabre, 2011) and "situation pedagogy", stemming from professional didactics (Pastré, 2011), fall under an approach that could inspire the idea of a "provoked pedagogy" or learning could push development (Vygotski, 1934/1997)?

Mots-clés

Pratiques pédagogiques, évolution, dispositif, didactique professionnelle, problématisation.

Keywords

Pedagogical practices, evolution, device, professional didactics, problematization.

Références bibliographiques

Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF.

Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris : Vrin.

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Paris : PUF.

Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir & P. Pastré (Ed.) Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat (pp. 109-125). Toulouse : Octarès.

Munoz, G., Inowlocki, P., Rousseau, M. & Bouquerel, M. (2021). Une approche collaborative pour accompagner des enseignants du réseau Polytech dans la reconception de leur cours en vue de son hybridation. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire International Journal of Technologies in Higher Education, Volume 18, n°1, 62-74. https://www.ritpu.ca/files/numeros/112/ritpu-v18n1-07.pdf

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145-198. http://rfp.revues.org/157

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. Recherches en éducation, 4, 9-22. http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf

Vygotski, L. S. (1934/1997). Pensée et Langage. Paris La Dispute.

Vygotski, L. S. (2014). Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La Dispute.

Le rôle des autres dans l'évolution de pratique pédagogique dans l'enseignement supérieur : une étude de cas en didactique professionnelle

Communication 1

Par Grégory Munoz (*), Simon Zingaretti (**) & Emmanuel Sylvestre (***)

(*) Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : http://www.cren.univ-nantes.fr/), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; Téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41 ; gregory.munoz@univ-nantes.fr ;

(**) Institut de développement et d'innovation pédagogiques (IDIP : https://idip.unistra.fr/presentation/equipe-de-lidip/), Université de Strasbourg, 15-17 rue du maréchal Lefèbvre, 67100 Strasbourg ; zingaretti@unistra.fr

(***) Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse ; emmanuel.sylvestre@unil.ch

Résumé

En vue d'accompagner les changements de pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur, il peut être tout à fait pertinent d'analyser les mouvements de ceux qui ont fait évoluer leur pratique. C'est ce que nous proposons à partir d'une étude (Munoz & al., 2016), appuyée sur la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) qui s'attache à comprendre comment les acteurs se développent. Pour Pastré (2011), deux modes d'organisation de l'activité estimés indispensables se constituent, le premier est tourné vers la situation, et le second est braqué vers le sujet, relevant de son « expérience acquise et sans cesse réorganisée », longitudinale et identitaire. De ce point de vue, le développement s'envisage dès lors comme « construction de soi, comme appropriation de l'ensemble des événements vécus par le sujet pour lui donner du sens pour soi » (Pastré, 2011, p. 118).

A partir d'entretiens menés dans le cadre d'une étude portant sur l'évolution de l'activité pédagogique d'enseignants du supérieur, nous analysons le cas d'une enseignante qui nous raconte sa trajectoire de développement, en recourant à deux notions, celle de rationalité narrative caractérisée par Bruner (2000), et celle de genèse identitaire initiée par Pastré (2005, 2011). Renvoyant à une « authenticité narrative » (Bruner, 2000) lors d'un entretien, l'enseignante se livre et explique les changements intervenus lors de sa trajectoire, à partir d'un récit qui nous permet d'accéder à une « genèse identitaire » (Pastré, 2005, 2011), de sa part, au-delà de ses « genèses conceptuelles » (Vergnaud, 2007). Nous examinons le rôle des autres dans les changements intervenus.

Au sein de son parcours, nous constatons tout d'abord ce qui a pu impulser chez elle un changement de pratique pédagogique, à savoir un événement particulièrement terrible, un « déclic », qui l'amène à se remettre en cause : « il fallait que je change : soit que je change ma façon de faire, ma façon d'être, soit que je change de métier » (55). Puis, nous accédons à ce qui a pu changer dans ses activités pédagogiques, passant d'une pédagogie magistro-centrée à une pédagogie ludique et interactive, dont nous livrons quelques illustrations. Son directeur va par exemple le soutenir dans l'équipement de salles dédiées à des travaux de groupes. Enfin, nous caractérisons ce qui a permis son changement de pratiques, notamment à travers l'aide décisive apportée par l'intermédiaire d'un service d'appui à la pédagogie, mais pas seulement, puisqu'elle narre également l'effort qu'elle a du déployé pour, en quelque sorte, « renouer avec elle-même ». En cela, serait-elle parvenue à « changer le passif en actif, les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé » comme l'écrit Pastré (2011) ?

En perspective de conclusion, nous abordons les questions de l'accompagnement au développement pédagogique des enseignants du supérieur en proposant un dispositif fondé sur l'analyse de l'activité visant à provoquer du développement, par la mise en place de situations didactiques conçues en partenariat avec des enseignants-chercheurs volontaires.

Abstract

In order to accompany changes in the pedagogical practices of higher education teachers, it may be quite relevant to analyze the movements of those who have changed their practice. This is what we propose based on a study (Munoz & al., 2016), based on professional didactics (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006; Pastré, 2011) that focuses on understanding how

actors develop. For Pastré (2011), two modes of organization of the activity considered indispensable are constituted, the first is turned towards the situation, and the second is turned towards the subject, pertaining to his or her "acquired and constantly reorganized experience", longitudinal and identity-based. From this point of view, development is therefore seen as "self-construction, as the appropriation of all the events experienced by the subject in order to give it meaning for oneself" (Pastré, 2011, p. 118).

Based on interviews conducted as part of a study on the evolution of the pedagogical activity of teachers in higher education, we analyze the case of a teacher who tells us about her developmental trajectory, using two notions, that of narrative rationality characterized by Bruner (2000), and that of identity genesis initiated by Pastré (2005, 2011). Referring to a "narrative authenticity" (Bruner, 2000) during an interview, the teacher reveals herself and explains the changes that occurred during her trajectory, based on a narrative that allows us to access an "identity genesis" (Pastré, 2005, 2011) on her part, beyond her "conceptual geneses" (Vergnaud, 2007). We examine the role of others in the changes that have occurred.

Within her career path, we note first of all what may have prompted a change in her teaching practice, namely a particularly terrible event, a "trigger", which led her to question herself: "I had to change: either I changed my way of doing things, my way of being, or I changed my profession" (55). Then, we access what changed in his pedagogical activities, moving from a lecture-centered pedagogy to a playful and interactive pedagogy, of which we provide some illustrations. For example, his director will support him in equipping rooms dedicated to group work. Finally, we characterize what enabled her to change her practices, notably through the decisive help provided by a pedagogical support service, but not only, since she also recounts the effort she had to make to, in a way, "reconnect with herself". In this way, she managed to "change the passive into the active, the constraints into resources, what is at first suffered into something that is assumed" as Pastré (2011) writes?

In conclusion, we address the issues of pedagogical development support for teachers in higher education by proposing a system based on the analysis of activity aimed at provoking development, through the implementation of didactic situations designed in partnership with volunteer teacher-researchers.

Mots-clés

Genèse identitaire, développement, didactique professionnelle, rationalité narrative.

Keywords

Identity genesis, development, professional didactics, narrative rationality.

1. Introduction : Problématique

La didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) s'attache à comprendre comment les acteurs se développent durant leur activité. Dans cette visée, elle recourt à des traces de l'activité de sujets en situations de travail complétées par des entretiens d'autoconfrontation. La didactique professionnelle recourt moins à des récits, qui porteraient sur un temps au-delà de celui de la situation, sauf Pastré, qui, inspiré de la notion d'identité narrative chez Ricœur (1988), fonde la notion de genèse identitaire, que nous mettons en écho à celle de rationalité narrative de Bruner. Selon Pastré (2011, p. 117), le « mode d'organisation de l'activité reposant sur le couple schème-situation est essentiel pour comprendre l'activité professionnelle. Il risque de masquer la dimension de continuité temporelle qui est toujours présente dans l'activité humaine ». Ainsi, deux modes d'organisation de l'activité se constitueraient, le premier serait tourné vers la situation, et le second serait dirigé vers le sujet. Elle relèverait de son « expérience acquise et sans cesse réorganisée », en étant à la fois longitudinale et à la fois identitaire. Mais qu'en est-il du rôle des autres dans l'itinéraire personnel du sujet ?

Après avoir présenté le contexte de notre questionnement (2), nous précisons notre cadre théorique et méthodologique (3). Nous indiquons ensuite quelques résultats, en nous basant sur une étude de cas (3). Enfin, nous nous intéressons aux perspectives potentielles au sein d'une conclusion (4).

2. Contexte du questionnement

Si la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) s'attache à comprendre comment les acteurs se développent, elle commence seulement à considérer le travail enseignant (Pastré, 2007 ; Mayen, 2011 ; Vinatier, 2009, 2013), et depuis quelques années à l'activité d'enseignement dans le supérieur (Loizon & Mayen, 2015).

Comment les enseignants-chercheurs ont pu développer leurs compétences tout au long de leur expérience pédagogique ? S'agit-il d'une expérience cumulant les années d'enseignement ou provient-elle d'événements vécues ? Notre investigation porte sur des enseignants-chercheurs qui ont commencé à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et à expérimenter de nouvelles manières d'enseigner. Nous cherchons à identifier avec eux des évolutions perçues et des situations potentielles de développement (Mayen, 1999) qui peuvent y contribuer. De quelle nature sont-elles ? Sont-elles informelles ou issues de dispositifs institutionnalisés ?

3. Cadre théorique et méthodologique

3.1. Cadres théoriques : didactique professionnelle et rationalité narrative

3.1.1. Didactique professionnelle : conceptualisation et situation

Depuis Piaget (1936), le développement est considéré comme une adaptation, qui permet la construction de ressources opératoires pour faire face aux fluctuations du réel. Perspective que reprend Vergnaud (1996). Pour maîtriser une situation ou une classe de situations, le sujet doit être capable d'en réaliser un diagnostic afin de savoir comment, quand et à propos de quoi agir, dans une interactivité permanente avec la situation (Schön, 1994). En optant pour une approche compréhensive et collaborative, la didactique professionnelle (Vinatier, 2009, 2013 ; Pastré, 2011) cherche à accompagner les professionnels à développer leur pouvoir d'agir (Rabardel, 2005 ; Clot, 2008).

Selon Pastré (2005, p. 233), « dans les situations de développement, on ne crée pas des ressources nouvelles à partir de rien : on reconfigure, on réutilise, sous forme de bricolage hâtif ou de synthèses plus élaborées, son répertoire de ressources existantes », et cela plus précisément lorsque l'on est confronté à des problèmes. Dans cette perspective, la question du développement du sujet à partir de ses genèses, a poussé Rabardel & Pastré (2005) à interroger les modèles du sujet dans le cadre des dialectiques entre activités et développement.

3.1.2. Genèse identitaire

A partir de la notion d'identité narrative, Pastré (2011) récupère la différenciation de Ricoeur (1986, 1990), concernant l'identité idem et l'identité ipse, pour l'attribuer à l'expérience. Si l'identité idem serait constituée de d'accumulations et de circonstances, de vécus et

d'épreuves, situés et localisés : « une trajectoire de vécu (...) une aventure singulière » (Pastré, 2011, p. 121), l'identité ipse serait en revanche la capacité à donner du sens au vécu et se l'attribuer, par ascription, dépassant l'ordre des faits et du « quoi » vers une reprise réflexive qui poserait la question du « qui ». Ainsi, l'expérience idem, « composée de tout ce qui a laissé une trace de notre vécu » (Pastré, 2011, p. 122), intégrerait-elle notre passé et notre patrimoine. Mais pour ne pas se réduire à un musée, l'expérience idem devrait déboucher sur une expérience ipse, la question du sens des événements pour soi.

3.1.3. Approche de la narration

Bruner (2000) développe une psychologie culturelle basée en partie sur la pensée narrative. Elle correspond à la mise en forme de l'expérience par la narration humaine, puisque « la vie au sein d'une culture consiste en une interaction entre plusieurs interprétations du monde : celle que chacun déduit de sa propre expérience et celles qui lui sont transmises par l'emprise institutionnelle » (Bruner, 1996, p. 30). « Il apparaît qu'il existe deux modes principaux par lesquels les êtres humains organisent et gèrent leur connaissance du monde et structurent leur expérience (…). On a convenu de les nommer respectivement pensée logique-scientifique et pensée narrative » (Bruner, 1996, p. 58).

3.2. Méthodologie d'étude de cas

L'analyse est centrée sur une étude de cas à partir d'une étude initiée auparavant (Munoz & al., 2016). Il s'agit de la partie relative au récit de son changement d'activité pédagogique de la part de l'enseignante participante à l'étude. Ce récit est impulsé par les questions du chercheur dans le cadre d'un entretien semi-directif.

Les étapes du questionnement concernent les points suivants : 1/ présentation du chercheur et du cadre de l'étude (anonymat, volontariat) ; 2/ présentation du parcours pédagogique de la personne ainsi que son parcours de formation ; 3/ Question initiale : j'aimerai que vous me racontiez comment se sont modifiées/ont évolué vos pratiques pédagogiques au cours de votre carrière d'enseignant-chercheur à l'université. Pourriez-vous me racontez des exemples concrets ? ; 4/ Qu'est-ce que vous avez fait pour mettre en œuvre/impulser ce changement dans vos pratiques pédagogiques ? ; 5/ Quels ont été les obstacles éventuels dans la mise en œuvre de ce changement ? Quelles ressources avez-vous utilisez pour surmonter ces obstacles ? ; 6/ Avez-vous des éléments à ajouter ?

4. Premiers résultats

La personne interviewée, maîtresse de conférences en informatique dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT), explique qu'elle a changé ses pratiques suite à un événement crucial, et à partir de différentes aides ayant permis de passer d'une pédagogie classique, initiée à partir de ce qu'elle avait mise en place en reprenant ce qu'elle « avait eu en tant qu'étudiante », vers un renouvellement visant à développer des nouvelles formes de situations d'enseignement-apprentissage orientées autour de jeux et de travaux de groupes.

Le ton employé dans le cours de l'entretien renvoie à une « authenticité narrative » (Bruner, 2000) de la part de l'enseignante. Un « déclic », lié à un élève agressif verbalement, la conduite à se remettre en cause : « il fallait que je change : soit que je change ma façon de faire, ma façon d'être, soit que je change de métier » (55). Un concours de circonstance lui permet de découvrir une formation à la pédagogie. Cette formation a été décisive en ce qui la concerne : « Donc la première année, quand j'ai juste suivi les formations, j'ai déjà changé en tant que personne, je me suis dit : « qu'est-ce que je suis ? », enfin je me suis montrée en tant que ce que j'étais réellement, c'est-à-dire quelqu'un qui n'est pas du tout dans l'autorité, qui n'aime pas le conflit, qui n'est pas là pour être gendarme. Je suis là pour leur enseigner quelque chose. Et en fait j'ai gardé en tête qu'ils sont responsables de leur apprentissage. Et moi, je me suis positionnée en tant que guide et non pas en tant que personne qui veut les forcer à faire quelque chose » (61). On voit comment en parlant du « quoi » (la pédagogie), elle parle aussi du « qui » (elle-même et de ses changements progressifs) si l'on reprend les termes de Pastré (2011). Elle narre son effort pour « renouer avec elle-même » en précisant que l'autorité « ça n'était pas moi » et cherche à changer ses pratiques grâce au service de pédagogie, qui lui impulse l'idée que l'on peut faire autrement. En cela, serait-elle parvenue à « changer le passif en actif, les contraintes en ressources, ce qui est d'abord subi en quelque chose qui est assumé » (Pastré, 2011) ? Ne retrouve-t-on pas dans ce qu'elle raconte une « reconstitution interprétative des circonstances », dirait Bruner (2000) ?

4. Conclusion

Pour qu'une situation permette potentiellement du développement, Mayen (1999, p. 86) indique qu'il « s'agit d'ouvrir ou de saisir des opportunités dues à des évènements dans la

dynamique des situations et dans le parcours des individus ». Ce que l'on retrouve dans le témoignage de l'enseignante. Quand la rationalité logico-mathématique relève de la situation, la rationalité narrative relève du sujet, où le développement s'envisage comme « construction de soi, comme appropriation de l'ensemble des événements vécus par le sujet pour lui donner du sens pour soi » (Pastré, 2011, p. 118). Mais cela se réalise avec l'autre d'autrui. D'où l'idée de recourir à des formes de recherches collaboratives (Vinatier & Morisette, 2015).

Références bibliographiques

Bruner, J. S. (1991). Car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Eshel.

Bruner, J. S. (1996). L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Paris : Retz.

Bruner, J. S. (2000). Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres. Paris : Retz.

Bruner, J. (2000). Piaget et Vygotski. Célébrons la divergence. In Houdé, O. & Meljac, C. (dir.). L'esprit Piagétien : hommage international à Jean Piaget. (Chapitre XII). Paris : Presses universitaires de France.

Falzon, P., (2013), Ergonomie constructive. Paris : PUF.

Le Breton, D., (2004). L'interactionnisme symbolique. Paris : PUF.

Loizon, A. et Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments, Distances et médiations des savoirs, 9 | 2015, http://dms.revues.org/1004

Mayen, P. (1999). Les situations potentielles de développement. Education permanente, 139, 65-86.

Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In Y. Lenoir & P. Pastré (Ed.) Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. (pp. 109-125). Toulouse : Octarès.

Munoz, G., Sylvestre, E. & Zingaretti, S. (2016). Exploration de quelques situations potentielles de développement pédagogique auprès d'enseignant-chercheurs d'institutions du supérieur. Congrès international AIPU 2016 : Les valeurs dans l'enseignement supérieur,

HEP de Lausanne, 6-9 juin : http://www.aipu-international.org/index.php?dossier_nav=935 ou https://aipu2016.wordpress.com/

Munoz, G. (2018, à paraître). Genèses opératives et identitaires : quel point de mire pour le développement en didactique professionnelle ? In Saadaoui I. M. (Ed.). Identités : ses concepts, ses manifestations, ses évolutions (pp. xx-xx). Sarrebruck : Editions universitaires européennes.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145-198. http://rfp.revues.org/157

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Recherche et formation, 56, 81-93. http://rechercheformation.revues.org/907

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

Piaget, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Paris : Delachaux & Niestlé.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Dir.), Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement. Toulouse : Octarès.

Ricœur, P. (1988). L'identité narrative, Esprit, 7-8, 295-304.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. Recherches en éducation, 4, 9-22. http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf

Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle. Bruxelles : De Boeck.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. Carrefours de l'éducation, 39(1), 137-170. https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm#

Vygotski, L. S. (1934/1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.

De l'exigence pédagogique dans la formation universitaire. Former à la recherche par l'agir pédagogique communicationnel

Communication 2

Par Yassine Zouari (*)

(*) Maître de conférences en sciences de l'éducation à la FSHST (Faculté des Sciences humaines et sociales, université de Tunis) et chercheur en Sciences de l'Education, Laboratoire Philab, axe: Education et culture, de l'université de Tunis ; boulevard 9 avril, Tunis ; zouariyassine@yahoo.fr

Résumé

La formation universitaire se situe aujourd'hui au carrefour de nombreuses mutations qui requièrent de l'université à la fois un renouveau pédagogique. Trois faits majeurs méritent d'être cités ici.

a) La massification que connaît la formation universitaire en rapport avec la prolongation de la scolarité gratuite et obligatoire, mais cette démocratisation institutionnelle est encore loin de relever le défi de « la démocratie cognitive » (E. Morin).

b) Un fait socio-économique contraignant n'ayant cessé de peser sur les politiques universitaires: il s'agit principalement de la mondialisation de l'économie du marché et de l'invasion de l'université par la demande fort pressante d'adaptation à son environnement économique.

c) La révolution technologique connue depuis la fin des années cinquante dans les sociétés postindustrielles, a conquis progressivement notre planète, transformant les institutions et imprégnant le monde de l'éducation ainsi que le rapport au savoir (J. F. Lyotard, 1979).

Face à ces mutations, la formation universitaire est de plus en plus confrontée au défi pédagogique, celui de « la saveur des savoirs » (J.-P. Astolfi, 2008) et du sens. Dès lors, si la pédagogie universitaire peut être définie en tant que praxis de médiation cognitive et d'innovation formative, praxis qui se reconnaît dans et par le questionnement permanent, mené par le même enseignant/chercheur, de ses propres activités de formation universitaire en vue de former les étudiants aux savoirs, par les savoirs et pour les savoirs/compétences, comment fonder aujourd'hui la pédagogie universitaire en tant qu'exigence de sens ?

Telle est la question que nous soulèverons et à laquelle nous apporterons des éléments de réponse à travers l'analyse d'un dispositif de formation que nous avons conçu pour développer chez les étudiants de Master de recherche en Sciences de l'éducation des compétences liées à l'activité de recherche, en l'occurrence la posture réflexive.

Dans un premier temps, nous explorerons l'agir pédagogique communicationnel en démontant sa pertinence dans la formation à la recherche. Inspiré à la fois de la théorie de l'agir communicationnel de J. Habermas (1987, 1992), de G. Bachelard (1934, 1938, 1940) et de J. Dewey (1910, 1916, 1938), nous nous inscrivons volontairement dans un agir pédagogique communicationnel centré sur la pratique de discussion comme outil de recherche, de mise en débat, de problématisation et de réflexivité en vue d'accompagner les étudiants de Master dans la co-construction de leur projet de recherche et son perfectionnement. Nous explorerons, dans un second temps, un dispositif de formation à la recherche que nous avons mis en place auprès des étudiants de M1 et de M2 en Sciences de l'éducation. Nous émettons à ce propos l'hypothèse que la pratique de discussion orchestrée dans une optique de médiation pédagogique aurait un effet de réflexivité chez les étudiants et optimiserait les capacités de cerner les problèmes et de restructurer le projet de recherche. Nous focaliserons à ce propos notre analyse des dix séances filmées d'atelier de discussion/réflexion autour du mémoire sur les interactions verbales, les moments de décentration, d'incertitude, de problématisation, d'argumentation, de questionnement conceptuel et de résolution des problèmes.

Abstract

University education today is at the crossroads of many changes that require the university to renew its pedagogy. Three major facts deserve to be mentioned here.

a) The massification that university education is undergoing in connection with the extension of free and compulsory education, but this institutional democratization is still far from meeting the challenge of "cognitive democracy" (E. Morin).

b) A constraining socio-economic fact that has not ceased to weigh on university policies: this is mainly the globalization of the market economy and the invasion of the university by the pressing demand to adapt to its economic environment.

c) The technological revolution experienced since the end of the 1950s in post-industrial societies has progressively conquered our planet, transforming institutions and permeating the world of education as well as the relationship to knowledge (J. F. Lyotard, 1979).

Faced with these changes, university education is increasingly confronted with the pedagogical challenge of "the flavour of knowledge" (J.-P. Astolfi, 2008) and of meaning. Therefore, if university pedagogy can be defined as a praxis of cognitive mediation and formative innovation, a praxis that is recognized in and through the permanent questioning, carried out by the same teacher/researcher, of his or her own university training activities with a view to training students in knowledge, by knowledge and for knowledge/competences, how can university pedagogy be founded today as a requirement of meaning?

This is the question that we will raise and to which we will provide some answers through the analysis of a training device that we have designed to develop in students of a research Master's degree in Education Sciences competences linked to the research activity, in this case the reflective posture.

First, we will explore the communicative pedagogical action by demonstrating its relevance in research training. Inspired by the theory of communicative action of J. Habermas (1987, 1992), G. Bachelard (1934, 1938, 1940) and J. Dewey (1910, 1916, 1938), we voluntarily inscribe ourselves in a communicative pedagogical action centered on the practice of discussion as a tool for research, debate, problematization and reflexivity in order to accompany Master's students in the co-construction of their research project and its improvement. We will then explore a research training system that we have set up for M1 and M2 students in Education Sciences. We hypothesize that the practice of discussion orchestrated in a pedagogical mediation perspective would have a reflexivity effect on students and would optimize their ability to identify problems and restructure the research project. In this regard, we will focus our analysis of the ten filmed sessions of the discussion/reflection workshop around the dissertation on the verbal interactions, the

moments of decentration, uncertainty, problematization, argumentation, conceptual questioning and problem solving.

Mots-clés

Genèse identitaire, développement, didactique professionnelle, rationalité narrative.

Keywords

Communicative pedagogical action, research training, mediation, problematization, demand for meaning.

La formation universitaire se situe aujourd'hui au carrefour de nombreuses mutations qui requièrent de l'université à la fois des adaptations et des exigences plus élevées de scientificité et de professionnalisation et un renouveau pédagogique. Trois faits majeurs et déterminants méritent d'être cités ici :

- la massification que connaît la formation universitaire en rapport avec la démocratisation de l'enseignement et la prolongation de la scolarité gratuite et obligatoire, mais cette démocratisation institutionnelle est encore loin de relever le défi de ce que E. Morin appelle « la démocratie cognitive ». Cela se confirme par le constat de l'échec qui touche de plus en plus les publics des L1 et L2 dans plusieurs disciplines, publics constitués de nouveaux bacheliers dont le rapport au savoir se caractérise par le consumérisme scolaire (R. Ballion 1982, F. Dubet 1991) et l'attachement fusionnel aux médias.
- Un fait socio-économique contraignant n'ayant cessé de peser sur les politiques éducatives et universitaires et sur les choix pédagogiques : il s'agit principalement de la mondialisation de l'économie du marché et de l'invasion de l'université par la demande fort pressante d'adaptation à son environnement économique et aux attentes des entreprises privées et des organisations économiques, et ce dans un contexte social de chômage frappant de plus en plus les diplômés des formations universitaires. S'il est évident que ces faits socio-économiques avaient motivé à la base la réforme LMD, ils ont néanmoins contribué largement à transformer l'université et à lui lancer de nouveaux défis.

- Centrée sur l'invention des NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication), la révolution technologique connue depuis la fin des années cinquante dans les sociétés postindustrielles, a conquis progressivement notre planète, a transformé les institutions et a imprégné le monde de l'éducation et de la formation ainsi que le rapport au savoir des apprenants et des enseignants. Or, comme le montre J. F. Lyotard, ces mutations technologiques ont affecté le savoir dans ses deux fonctions principales, la recherche et la transmission des connaissances. Alors que, dans le récit des Lumières, le savoir était indissocié des finalités éthiques et politiques visant la paix universelle, la formation de l'esprit et l'élévation de l'humain, celui-ci « change de statut en même temps que les sociétés entrent dans l'âge dit postindustriel et les cultures dans l'âge postmoderne ». L'informatisation des connaissances intensifie la déconnexion des savoirs vis-à-vis des sujets de la formation : n'étant plus perçu selon sa valeur intrinsèque en tant que savoir mais selon sa valeur d'usage, le savoir devient un produit échangé, « la principale force de production » et « un enjeu majeur pour le pouvoir » (J. F. Lyotard, 1979).

Face à ces mutations, la formation universitaire est de plus en plus confrontée au défi pédagogique, celui de « la saveur des savoirs » et du sens. Dès lors, si la pédagogie universitaire peut être définie en tant que praxis de médiation cognitive et d'innovation formative, praxis qui se reconnaît dans et par le questionnement permanent, accompli par le même enseignant/chercheur, de ses propres activités de formation universitaire en vue de former les étudiants aux savoirs, par les savoirs et pour les savoirs/compétences (M. Fabre, 2006), comment fonder aujourd'hui la pédagogie universitaire en tant qu'exigence de sens ?

Telle est la question que nous soulèverons et à laquelle nous apporterons des éléments de réponse à travers l'analyse d'un dispositif de formation que nous avons conçu pour développer chez les étudiants de Master de recherche en Sciences de l'éducation des compétences liées à l'activité de recherche, en l'occurrence la posture réflexive.

Dans un premier temps, nous explorons l'agir pédagogique communicationnel en démontant sa pertinence dans la formation à la recherche. Inspiré à la fois de la théorie de l'agir communicationnel de J. Habermas (1987, 1992), de G. Bachelard (1934, 1938, 1940) et de J. Dewey (1910, 1916, 1938), nous nous inscrivons volontairement dans un agir pédagogique communicationnel centré sur la pratique de discussion comme outil de recherche, de mise en débat, de problématisation et de réflexivité en vue d'accompagner les étudiants de Master dans la co-construction de leur projet de recherche et son perfectionnement.

Nous explorerons, dans un second temps, un dispositif de formation à la recherche que nous avons mis en place auprès des étudiants de M1 et de M2 en Sciences de l'éducation. Nous émettons à ce propos l'hypothèse que la pratique de discussion orchestrée dans une optique de médiation pédagogique aurait un effet de réflexivité chez les étudiants et optimiserait les capacités de cerner les problèmes et de restructurer le projet de recherche. Nous focaliserons notre analyse des dix séances filmées d'atelier de discussion/réflexion autour du mémoire sur les interactions verbales, les moments de décentration, d'incertitude, de problématisation, d'argumentation, de questionnement conceptuel et de résolution des problèmes.

Nous soutenons que, dans une société post-moderne, démocratique et plurielle, la formation universitaire en tant que praxis requiert de promouvoir la discussion au rang d'un principe post-métaphysique (Habermas 2003, K. O. Apel 1994) autour duquel s'articulent trois logiques : une logique épistémologique, celle de la saveur des savoirs (J.-P. Astolfi 2008, J.-C. Forquin 1996), une logique pragmatique (J. Dewey 1938-1968) et une logique psychologico-clinique du développement du sujet et de l'intersubjectivité (F. Imbert 2000, P. Ricoeur 1996). Ces trois logiques correspondent aux trois processus du triangle de la formation conçue par M. Fabre (2006). Elles rendent possible la réhabilitation du pluralisme à l'œuvre dans la formation en tant qu'action globale sur la personne (former à, former par et former pour).

Références bibliographiques

Apel, K. O. (1994). Ethique de la discussion, traduction M. Hunyadi, Paris, Editions du Cerf, collection « Humanités ».

Astolfi, J-P. (2008). La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris. ESF éditeur.

Bachelard, G. (1938-1996). La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance. Paris. Librairie Philosophique J. Vrin.

Ballion, R. (1982). Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles. Stock. 1982.

Dewey, J. (1938). Logique : la théorie de l'enquête. Paris. PUF.

Dewey, J. (1938-1968). Expérience et Education. Paris. Armand Colin.

Dubet, F. (1991). Les Lycéens. Paris. Le Seuil. 1991.Fabre, M. (2006). Penser la formation. Paris. Éditions Fabert.

Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris. Ed. Vrin. Collection « Philosophie de l'éducation ».

Forquin, J-C. (1996). Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

Habermas, J. (1987). Théorie de l'agir communicationnel : Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Paris. Fayard.

Habermas, J. (2003). L'éthique de la discussion et la question de la vérité. Paris. B. Grasset.

Habermas, J. (2006). Idéalisations et communication : agir communicationnel et usage de la raison. Paris. Fayard.

Habermas, J. (1988). Le discours philosophique de la modernité. Douze conférences. traduit par Bouchindhomme et Rochlitz. Paris. Gallimard.

Habermas, J. (1991). Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle. Trad par Christian Bouchindhomme. Paris. Les Editions du Cerf.

Francis, I. (2000). L'impossible métier de pédagogue. Paris. ESF éditeur.

Lyotard, J.-F. (1979). La condition postmoderne. Rapport sur le savoir. Paris. Les Editions de Minuit. 1979. Collection « Critique ».

Ricoeur, P. (1996). Soi-même comme un autre. Paris. Ed. du Seuil, collection « Points Essais ».

Schön D. A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Ed. Logiques.

Apprendre en concevant une situation-problème : une étude de cas en musique alliant didactique professionnelle & problématisation

Communication 3

Par Olivier Villeret*, Marie Hoarau**, Yassine Zouari*** & Grégory Munoz****

(*) Maître de conférences en Physiques, docteur en physique, CREN, Université de Nantes, Structure fédérative Opéen & ReForm : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation. ESPE des pays de la Loire, Université de Nantes, site d'Angers, 7 rue Dacier, 49000 Angers, France ; Téléphone : 00 33 (0)6 80 99 19 14 ; olivier.villeret@univ-nantes.fr

(**) ATER en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : http://www.cren.univ-nantes.fr/), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; marie.hoarau@univ-nantes.fr

(***) Maître de conférences en sciences de l'éducation, à la FSHST (Faculté des Sciences humaines et sociales, université de Tunis) et chercheur en Sciences de l'Education, Laboratoire Philab, axe: Education et culture, de l'université de Tunis ; boulevard 9 avril, Tunis ; zouariyassine@yahoo.fr

(****) Maître de conférences en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661 : http://www.cren.univ-nantes.fr/), Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle (https://didactiqueprofessionnelle.ning.com/), département des sciences de l'éducation, Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; Téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41; gregory.munoz@univ-nantes.fr

Résumé

Dans le cadre d'un travail antérieur (Munoz & Villeret, 2002), nous avons présenté un dispositif basé sur les apports croisés de la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et de la problématisation (Fabre, 2011). Construire des situations problème et analyser l'activité ne va pas de soi. Dans les situations-problème, le savoir devient moyen pour l'action, en devenant fonctionnel pour la problématisation ou opératoire en didactique professionnelle.

C'est pourquoi nous avons eu l'idée de proposer un dispositif de formation (Albéro, 2011) conçu comme un objet technique multifonctionnel (Simondon, 1958), qui mêle ces diverses dimensions, de didactique de la conception (Bonnardel & Didier, 2020), dans le cadre de la didactique professionnelle et de problématisation (Fabre, 1999, 2009, 2011), ce que nous pourrions définir comme une ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 2004) basée sur la problématisation.

Adoptant une visée de didactique professionnelle (Pastré, 2011), nous mobilisons une étude de cas pour analyser la place de la conception de situation-problème pour développer la conceptualisation en formation des apprenants, eux-mêmes enseignants.

Notre dispositif didactique visant à initier les acteurs à la problématisation (Fabre, 2011) et aux enjeux et modalités de la didactique professionnelle en vue de les accompagner pour : 1/ construire une situation-problème, 2/ la mettre en œuvre dans leur terrain, 3/ en faire l'analyse, par un retour réflexif à partir d'observations basées sur des traces d'activité (vidéo ou audio). Dans le cadre d'un module intitulé « parcours de découverte de pratiques pédagogiques éloignées », destiné à des professeurs de musique, notre dispositif didactique les oblige à transformer une de leur situation didactique « classique » en situation-problème, puis à en analyser la mise en œuvre. Ce dispositif didactique constitue une « situation potentielle de développement » (Mayen, 1999) d'une pédagogie construite-en-acte, constituant respectivement des formes potentielles d'apprentissage-avant, pendant et après selon Pastré (2011).

Nos principaux résultats montrent comment les apprenants parviennent à concevoir des situations-problèmes et à en réaliser l'analyse, en réussissant à faire problématiser les élèves.

Abstract

In a previous work (Munoz & Villeret, 2002), we presented a device based on the crossroads of professional didactics (Pastré, 2011) and problematization (Fabre, 2011). Constructing problem situations and analyzing the activity is not self-evident. In problem situations, knowledge becomes a means for action, by becoming functional for problematization or operative in professional didactics.

This is why we had the idea of proposing a training device (Albéro, 2011) conceived as a multifunctional technical object (Simondon, 1958), which mixes these various dimensions, of design didactics (Bonnardel & Didier, 2020), within the framework of professional didactics and of problematization (Fabre, 1999, 2009, 2011), which we could define as a professional didactic engineering (Pastré, 2004) based on problematization.

Adopting a professional didactic approach (Pastré, 2011), we mobilize a case study to analyze the place of problem-situation design in developing conceptualization in the training of learners, who are themselves teachers.

Our didactic device aims at introducing the actors to problematization (Fabre, 2011) and to the stakes and modalities of professional didactics in order to accompany them in: 1/ constructing a problem-situation, 2/ implementing it in their field, 3/ analyzing it, through reflexive feedback based on observations of activity traces (video or audio) Within the framework of a module entitled "discovery course of distant pedagogical practices", intended for music teachers, our didactic device obliges them to transform one of their "classic" didactic situation into a problem situation, then to analyze its implementation. This didactic device constitutes a "potential development situation" (Mayen, 1999) of a constructed-in-act pedagogy, constituting respectively potential forms of learning-before, during and after according to Pastré (2011).

Our main results show how learners manage to design and analyze problem situations by getting students to problematize.

Mots-clés

Conception, développement, didactique professionnelle, problématisation.

Keywords

Design, development, professional didactics, problematization.

1. Introduction : apprendre en 3 temps…

Le dispositif proposé s'inscrit dans l'idée que l'on apprend en concevant, selon d'une didactique de la conception (Bonnardel & Didier, 2020). Notre question est de savoir comment procèdent des acteurs dans le cadre d'un dispositif d'ingénierie didactique professionnelle (Pastré, 2004 ; Pastré & Vergnaud, 2011) basée sur la problématisation (Fabre, 2009, 2011), qui s'appuie sur les trois temps d'apprentissage préconisés par Pastré (2011) : apprentissage-avant, pendant et après l'action.

L'apprentissage-avant intervient en amont de l'activité. Classiquement, il se réfère à la formation initiale et insiste essentiellement sur les savoirs scientifiques et techniques estimés nécessaires à la maîtrise des futures situations professionnelles ; en formation continue, l'apprentissage avant relève aussi de l'activité d'appropriation des "connaissances opérationnelles » nécessaires pour maîtriser la situation de travail de référence (Samurçay & Rogalski, 1992), y compris sur un court terme.

L'apprentissage-pendant se réalise pendant l'exercice de l'activité, tel l'« apprentissage sur le tas ». Dans et par son travail, le sujet transforme le réel et se transforme lui-même, selon une activité constructive. L'analyse de l'activité cherche plus précisément à comprendre l'apprentissage qui se développe en cours d'action, quand « apprendre, produire des savoirs, s'inscrit dans une dialectique activité/situation » (Olry, 2003, p. 101).

L'apprentissage-après résulte d'un travail de réflexivité sur l'action menée par une prise de conscience des éléments de schème d'action (buts, sous-buts, organisation, principes). C'est l'apprentissage réalisé par l'analyse de l'activité. Il peut être informel ou formellement organisé. La didactique professionnelle met l'accent sur cet apprentissage après, par le recours au débriefing, car « refaire, reproduire, imiter sont certes des moyens d'apprentissage, mais le plus puissant semble bien être celui qui consiste à reconstruire » (Pastré, 1999, p. 31).

Après avoir présenté le contexte de notre étude (2), nous précisons le cadre de notre dispositif, ainsi que nos éléments théoriques et méthodologiques (3). Nous révélons ensuite quelques résultats, en nous basant sur deux étude de cas (3). Enfin, nous nous attachons aux perspectives et aux questionnements autour d'un tel dispositif en conclusion (4).

2. Contexte

Le « Pont Supérieur » Bretagne Loire prépare les professeurs de musique au diplôme d'état en formation continue. Dans cette formation, dans le cadre d'un module de 36h intitulé « Pratiques Pédagogiques Eloignées » (PPE), un dispositif d'accompagnement à la conception de situation-problème est mis en place. Il permet d'ouvrir les stagiaires à des méthodes différentes de celles qu'ils ont l'habitude de pratiquer avec leurs élèves dans les conservatoires et écoles de musique. Il se base sur les trois types d'apprentissage préconisés par Pastré (2011) : apprentissage-avant, pendant et après l'action.

Le module de formation PPE (Pratiques Pédagogiques éloignées) est constitué de six séances de 6h (journée) espacées d'environ un mois de septembre à mars. Le groupe est constitué d'environ 12 stagiaires et 2 formateurs. Quatre promotions se sont succédées sur ce dispositif.

Les éléments suivants indiquent les contenus des diverses journées de formation, des travaux inter-séances réalisés, ainsi que le type d'apprentissage selon Pastré (2011) en relation avec : 1/ l'apprentissage avant (AAV) un apprentissage avant externe (AAVE) provenant des formateurs, d'un apprentissage avant interne (AAVI) du aux opérations de création de la situation par les stagiaires (c'est l'apprentissage en conception). Dans notre cas, l'AAVE correspond à l'activité d'appropriation des « connaissances opérationnelles » nécessaires aux stagiaires pour maîtriser les situations problème, les connaissances scientifiques et techniques à connaître en amont de la situation de formation cible proposée par les formateurs. Nous distinguons également dans l'apprentissage après (AAP) un apprentissage après interne (AAPI), réalisé par le stagiaire lors de l'analyse de son activité en vue de sa présentation au groupe, d'un apprentissage après externe (AAPE), provenant des formateurs ou des autres stagiaires intervenant lors du débriefing.

Séance 1

Présentation formation, du groupe, de l'évaluation.	(1h30)
Cours sur divers courants pédagogiques	(1h30) AAVE
Travail groupe sur les courants pédagogiques	(1h30) AAVE
Didactique	(1h30) AAVE

Séance 2

Etude de textes sur problématisation (Fabre, 1999, 2011)	(1h30) AAVE
Etude de textes sur Inducteurs de problématisation	(1h) AAVE
Etude débats en classe	(1h) AAVE
Démarche d'investigation	(1h) AAVE
Analyse de pratique sur film d'un stagiaire (Ex : Tuba)	(1h30) AAVE

Séance 3

Didactique professionnelle (Pastré, 2011)	(2h)	AAVE
Analyse de pratique ergonomique	(1h)	AAVE
Choix des thèmes des situations-problème, mise en place des équipes	(1h)	**AAVI**
Premier travail sur les situations	(1h)	**AAVI**
Analyse de pratique sur film d'un stagiaire (Ex : Piano)	(1h)	AAVE
Inter séance 3-4		
Travail étude texte (évaluation, formation à distance)		**AAVI**
Travail sur les scénarios	(2h)	**AAVI**
Séance 4		
Observation-débriefing d'une situation de cours (Steel Drum)	(3h)	AAVE
Compte rendu devoir FAD	(1h)	AAVE
Travail sur les scénarios	(2h)	**AAVI**
Inter séance 4-5		
Travail sur les scénarios	(2h)	**AAVI**
Séance 5		
Analyse de pratique sur le cas d'une Prof des écoles	(1h30)	AAVE
Analyse de pratique sur film d'un stagiaire (Ex : Chant…)	(1h30)	AAVE
Travail sur les scénarios	(3h)	**AAVI**
Inter séance 5-6		
Travail sur les scénarios	(2h)	**AAVI**
Effectuation des scénarios	(2h)	**APE**
Mise en forme diaporama et traces	(6h)	**AAPI**
Séance 6		
Présentation groupes diaporama et traces	(2h)	
Débriefing	(2h)	**AAPE**
Bilan des apprentissages, bilan de formation	(2h)	**AAPE**

3. Cadre théorique et méthodologique

Pour éclairer ce questionnement, il s'agit de proposer une didactique professionnelle de la conception basée sur l'analyse de l'activité. Les recherches liées aux activités de conception continuée dans l'usage (Béguin, 2013 ; Rabardel & Pastré, 2005), et plus précisément sur les activités de conception de formation (Parage & Petit, 2015) peuvent étayer notre approche. En effet, selon Pastré (2006), « la didactique professionnelle est née du souci d'analyser l'apprentissage qui se fait dans l'exercice de l'activité professionnelle : on y apprend à faire, mais on y apprend aussi en faisant ». Les professionnels en collaborant avec les chercheurs à la compréhension fine de leur activité, sont ainsi potentiellement en position de mieux

comprendre leur manière d'agir et dès être potentiellement lors en mesure de pouvoir en expérimenter de nouvelles.

Ce qui peut constituer pour eux une situation potentielle de développement (Mayen, 1999). Ainsi, dans le cadre de recherches collaboratives, les professionnels, non seulement, participent et contribuent à cette analyse, mais aussi se forment à travers elle, en vue de pouvoir développer davantage leurs possibilités d'action, renvoyant à l'idée d'une ergonomie constructive (Falzon, 2013). Ce type de collaboration se déploie dans le cadre de notre dispositif, en s'inspirant d'une « pédagogie des situations », sur une « explicitation partagée » (Vinatier & Morisette, 2015, p. 160).

Nos données relèvent des documents conçus par les acteurs (issus de l'apprentissage avant) et de vidéos de leur activité en cours de mise en œuvre de leur situation-problème (apprentissage-pendant), ainsi que de celle relative à leur débriefing (apprentissage après).

4. Analyse liée une étude de cas

Notre étude de cas concerne ici le travail du saut d'octave utilisé dans des phrases musicales variées afin de prendre conscience des paramètres débit, pression et volume de l'air utilisé (famille des vents). Au trombone comme à la flûte traversière, les instrumentistes doivent apprendre à maîtriser leur débit d'air mais aussi la pression de celui-ci, afin de pouvoir apprivoiser leur instrument et appréhender la justesse lors de l'émission des notes. Bien que le débit et la pression soient intimement liés, il faut savoir les dissocier afin de pouvoir utiliser à bon escient et de façon complémentaire, ces deux paramètres d'émission du son.

Le groupe constitué de deux instrumentistes à vent (flûte et trombone) s'est rassemblé sur le projet de travailler sur l'émission de l'air lors d'un saut d'octave. Le groupe dans la recherche d'une situation-problème passe par les phases suivantes : a) échange et découverte des similitudes et des différences des instruments, b) réflexion commune sur ce qu'il faut mettre en place pour un saut d'octave réussi : soutien (gestion de la colonne d'air), placement des lèvres, c) composition d'une pièce « air d'octave » qui place l'élève dans des situations de saut d'octave (ascendants et descendants) qui nécessitent un traitement différent selon l'intensité requise : saut d'octave forte-détaché, forte-lié, piano détaché, piano-lié. Les sauts d'octave détachés nécessitent une « attaque coup de langue ».

Deux élèves ont été mis au travail sur cette situation problème (cours individuel) : Manon (6 mois de flûte dans une école de musique) et Vincent (5 ans de trombone, cycle 2 dans un conservatoire à rayonnement régional).

Les enseignants font des hypothèses quant aux solutions mises en place par leurs élèves et les comparent à leur solution idéale. Ils font alors travailler les élèves pour qu'ils prennent conscience des paramètres qui s'ils sont bien ajustés vont permettre l'émission d'un saut d'octave idéal.

4. Conclusion

C'était la première fois que les stagiaires travaillent avec leurs élèves sous forme de situation-problème. Ils notent certains avantages comparé à un enseignement traditionnel : a) la situation vise un problème bien précis qui permet à l'élève de construire le problème (problématisation) et de chercher des solutions ; b) les questionnements permettent aux élèves d'essayer par eux même ce qui fonctionne ou pas ; c) ils permettent à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement de l'élève en suivant sa démarche réflexive, de s'adapter au plus proche des besoins de l'élève.

Références bibliographiques

Albéro, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » ? Colloque Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention (OUFOREP) : contributions de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Journées Scientifiques de l'Université de Nantes, Cité des Congrès de Nantes, 6 & 7 juin 2011. (Fascicule 1, pp. 427-436). http://www.cren.univ-nantes.fr/98602891/0/fiche___pagelibre/

Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. In Fazon, P. (Ed.). Ergonomie constructive (pp. 147-160). Paris : PUF.

Bonnardel, N. & Didier, J. (coord.). (2020). Didactique de la conception. Belfort : Editions des presses de l'UTBM (Université de technologie de Belfort-Montbéliard).

Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF.

Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation, Recherche et formation, 51, 133-145. http://rechercheformation.revues.org/511

Fabre, M. (2009). Philosophie et pédagogie du problème. Paris : Vrin.

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole. Paris : PUF.

Falzon, P. (2013). Ergonomie constructive. Paris : PUF.

Mayen, P. (1999). Les situations potentielles de développement. Education permanente, 139, 65-86.

Munoz, G. & Villeret, O. (2020). Dialectique activité & développement dans la conception de situation-problème en formation. In Nathalie Bonnardel & John Didier (coord.). Didactique de la conception (pp. 135-155). Belfort : Editions des presses de l'UTBM (Université de technologie de Belfort-Montbéliard).

Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. Travail et Apprentissage : revue de didactique professionnelle, 12, 13-33.

Pastré, P. (2004). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré & P. Caspar (Eds) Traité des sciences et des techniques de la formation. (pp. 465-480). Paris : Dunod.

Pastré, P. & Vergnaud, G. (2011). L'ingénierie didactique professionnelle. In Philippe Carré et al. (coord.). Traité des sciences et des techniques de la formation (pp. 401-421). Paris : Dunod. https://www.cairn.info/traite-des-sciences-et-des-techniques-de-laformat--

9782100566891-page-401.htm

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, Revue française de Pédagogie, 154, 145-198. http://journals.openedition.org/rfp/157

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF.

Rabardel, P. & Pastré, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement. Toulouse : Octarès.

Parage, P. & Petit, L. (2015). (Dir). Conception et activité du formateur. Education Permanente. Dossier, 204.

Samurçay, R. & Rogalski, J. (1992), Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes, Education permanente, 11, 227-242.

Simondon, G. (1958/1989). Du mode d'existence des objets techniques. Aubier : Paris.

Vinatier, I., Fillietaz, L. & Kahn, S. (Coord.). (2012). Enjeux, forme et rôle des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? Travail et apprentissages, 9.

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. Carrefours de l'éducation, 39(1), 137-170. https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm#

Repenser l'apprentissage de la méthodologie universitaire par le jeu de rôle

ARENTS Manon – laboratoire DIPHE m.arents@univ-lyon2.fr

LANEYRIE Elsa – laboratoire GRePS elsa.laneyrie@univ-lyon2.fr

BALTENNECK Nicolas – laboratoire DIPHE nicolas.baltenneck@univ-lyon2.fr

Université Lumière Lyon 2 – 5 avenue Pierre Mendès France, Bron 69 500

RÉSUMÉ

La crise sanitaire ayant impacté l'année universitaire 2020/2021 à considérablement modifié la manière d'enseigner et d'apprendre à l'université. À ce titre, nous souhaitons présenter une recherche menée, visant à transformer un TD de méthodologie universitaire classique, dispensé aux étudiants de premières années de psychologie, en jeu de rôle.

Les objectifs étaient de lutter contre le décrochage universitaire, assurer l'engagement des étudiants en les rendant plus acteurs de leur apprentissage. Afin de réaliser cette transformation, nous nous sommes appuyés sur des théories relatives aux mécanismes permettant de consolider le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, l'engagement et la coopération entre les étudiants.

Afin de procéder à cette transformation, une histoire comportant de nombreuses péripéties a été inventée et déployée au cours des 12 séances du semestre. Cette dernière permettait de dispenser les différents objectifs de la maquette universitaire tout en mettant les étudiants en situation de défi. Les enseignants devaient également se prêter au jeu de l'intrigue afin de rendre l'expérience d'enseignement plus immersive. Afin de se saisir de l'impact de cette transformation, nous avons réalisé des entretiens et des questionnaires à destinations des étudiants et des enseignants.

Les résultats obtenus montrent que les étudiants se sont saisis de ce cadre pédagogique ludique, s'engageant et se mobilisant tout au long du semestre malgré une charge de travail conséquente et une situation sanitaire incertaine.

Ce dispositif inclus également les enseignants qui se sont saisi de ces enjeux et outils pédagogiques. Ce protocole pédagogique permet à l'enseignant de faire preuve de créativité tout en lui garantissant un cadre de travail définit, préservant ainsi l'équilibre du cours et évitant une surcharge de travail.

Proposer un enseignement au format jeu de rôle tout au long du semestre permet de mobiliser les étudiants et les enseignants si celui-ci propose un équilibre entre les défis ludiques et pédagogiques. La fluidité de l'intrigue pondérée avec des mises en situation réalistes se pense comme une voie d'accès aux apprentissages universitaires.

	Mots-clés
Comité scientifique	MOTIVATION, ENGAGEMENT
Approche de l'étude	GAMIFICATION, PÉDAGOGIE, COOPÉRATION

ABSTRACT

The health crisis that impacted the 2020/2021 academic year has significantly changed the way in which university teaching and learning are taught. As such, we would like to present research conducted to transform a TD of classical academic methodology, taught to first-year psychology students, into a role play.

The objectives were to fight against university dropout, ensure student engagement by making them more involved in their learning. In order to achieve this transformation, we have relied on theories of mechanisms to strengthen the sense of personal effectiveness, motivation, commitment and cooperation among students.

In order to carry out this transformation, a story with many twists and turns was invented and deployed during the 12 sessions of the semester. The latter made it possible to dispense with the different objectives of the university model while putting students in a challenging situation. Teachers also had to play the plot game to make the teaching experience more immersive. In order to understand the impact of this transformation, we conducted interviews and questionnaires for students and teachers.

The results obtained show that the students seized on this playful educational framework, engaging and mobilizing themselves throughout the semester despite a significant workload and an uncertain health situation.

This system also includes teachers who have taken up these educational issues and tools. This teaching protocol allows the teacher to show creativity while guaranteeing a defined work environment, thus preserving the balance of the course and avoiding a work overload. Offering a role-play format throughout the semester makes it possible to mobilize students and teachers if it offers a balance between fun and educational challenges. The fluidity of the weighted intrigue with realistic scenarios is seen as a pathway to university learning.

	Key words
Comité scientifique	MOTIVATION, COMMITMENT
Approche de l’étude	GAMIFICATION, PEDAGOGY, COOPERATION

Face à la crise sanitaire liée au virus SARS-CoV-2, la fermeture des universités a contraint de repenser les enseignements pour les animer à distance. Les enjeux étaient multiples : continuer les enseignements, ne pas pénaliser les étudiants et veiller à prévenir le décrochage universitaire. Ce changement de pratique implique une adaptation tant des étudiants que des enseignants. Pour faire cela, nous avons transformé un enseignement de travaux dirigés (TD) de méthodologie universitaire en jeu de rôle.

La formation à la méthodologie universitaire fait partie du socle commun à tous les étudiants de licence en France. Pensée comme facteur de réussite, protégeant les étudiants du décrochage universitaire, l'enseignement méthodologique ne suscite pourtant pas toujours l'adhésion et l'implication des étudiants, car les apprentissages sont souvent décontextualisés de leurs objectifs pédagogiques.

Afin de palier cela, nous avons proposé un nouvel environnement de travail alliant exigences universitaires et jeu de rôle afin de susciter un engagement dans l'appropriation des connaissances. Notre hypothèse de départ est que le format ludique du TD permettrait aux étudiants de rentrer dans une dynamique d'apprentissages plus aisément qu'avec un format classique (Ferreira, 2014). Inscrire du jeu dans la posture des étudiants pourrait accroître la motivation, le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle, replaçant l'apprenant au cœur de la dynamique d'apprentissage.Si le format initial a été remanié, les objectifs pédagogiques et universitaires ont été conservés et enrichis. Nous avons donc questionné comment cet enseignement de TD a modifié, d'une part la pratique enseignante, le plaisir à enseigner, et d'autre part, le positionnement des étudiants vis-à-vis de leur apprentissage, leur motivation, leur investissement dans les sous-groupes de travail.

Intégrer une forme ludique dans un enseignement est une proposition nécessitant un équilibre entre *gamification* et adhésion au cadre académique pour les étudiants ainsi que pour les enseignants. Proposer une histoire faite d'énigmes à suivre, séances après séances, présente l'intérêt de proposer une multitude d'activités et d'exercices aux étudiants. Chaque activité permettant de faire avancer l'intrigue mais également de développer de nouvelles compétences (Ferreira, 2014).

Il s'agit de tendre vers un engagement continu des étudiants tout au long du semestre par le biais de ressorts pédagogiques variés (Lieury et Fenouillet, 2019). Cette volonté d'engager les étudiants dans une posture d'acteur va de pair avec la nécessité de leur proposer une activité diversifiée, intégrant un ensemble de processus pédagogiques, tout en représentant un défi à même de susciter un engagement cognitif et la collaboration avec autrui. Le TD avait pour enjeu de maximiser la coopération entre les étudiants afin d'œuvrer vers un double objectif commun : élucider l'énigme et valider l'enseignement universitaire. La coopération pouvant se manifester

sous différents aspects, en fonction de son caractère, imposé ou non, et de la présence ou absence d'une hiérarchie au sein du groupe concerné.

Les étudiants étaient divisés en différentes équipes, chacune représentant un pôle de performance particulier avec des éléments singuliers et une thématique différente permettant d'aboutir à la résolution de l'énigme. Ce positionnement coopératif se justifie par la diversité des profils étudiants, il est nécessaire de renforcer le sentiment d'appartenance à la culture universitaire, pour favoriser le bien-être et la persévérance des étudiants (St-Amand, 2017).

MÉTHODOLOGIE

1. Construction du nouveau format de TD

L'intégralité du dispositif a été déployé en distanciel : ce choix d'un enseignement entièrement dématérialisé permet d'offrir une continuité et une cohérence pédagogique tout au long du semestre pour les étudiants comme pour les enseignants. Les supports doivent répondre à la double contrainte de servir l'intrigue de l'histoire, et dispenser un contenu pédagogique. Le recours à la *gamification* offre un équilibre entre les exigences du cadre académique et un format plus souple.

Afin de mener à bien ce dispositif, des réunions de l'équipe de recherche ont été organisées tous les mois, lors du déroulement du semestre, afin d'assurer la cohérence pédagogique, ludique, esthétique et conceptuelle des outils développés. Or, si un dispositif agréable implique un socle pédagogique conséquent, ce dernier a été rediscuté et agrémenté. Chaque enjeu pédagogique est abordé à travers les différentes étapes du TD.

Des documents de cadrage ont été réalisés pour chaque étape, donnant aux enseignants une trame à suivre tout au long du TD. Avant le début du semestre, une réunion avec tous les intervenants a été réalisée afin de les préparer à la singularité de ce dispositif.

La dernière séance ayant pour objectif de réaliser une synthèse des apprentissages réalisés tout au long du TD, un jeu vidéo narratif a été créé en collaboration avec un game designer. Dans cette dernière étape, il s'agissait de mettre les étudiants en situation d'experts en remobilisant l'intégralité du contenu du TD.

À l'issue du dispositif, deux retours d'expérience ont été réalisées. Un premier concernait les étudiants et portait notamment sur l'équilibre entre l'apport ludique et pédagogique ainsi que sur leur motivation tout au long du TD. Le second concernait les enseignants. Ces retours d'expériences offraient des perspectives d'améliorations concernant le fond et la forme de l'enseignement.

2. Publics concernés

Ce dispositif a été déployé auprès de 472 étudiants de première année et a mobilisé huit enseignants pour assurer son déroulé. Le recrutement des enseignants pour ce jeu se basait sur un critère motivationnel. De ce fait, les enseignants ont été informés de la particularité de ce format en amont, l'équipe de chercheurs ayant bien pris le soin de préciser l'importance du rôle de

l'enseignant comme membre et régisseur du dispositif. De fait, cette approche requiert une équipe enseignante sensible à ces problématiques acceptant de voir sa posture professionnelle modifiée. Il s'agit donc de proposer une posture propre aux jeux de rôles : le maître du jeu.

Narrateur omniscient, il énonce l'histoire à laquelle les étudiants participent. Posture singulière, « dans » et « hors » le jeu, l'enseignant est le garant des règles, celui qui veille au respect des normes établies afin d'en assurer la pérennité.

3.Outils de mesure

Afin de rendre compte de la motivation et la procrastination des étudiants, un formulaire à été rempli par chaque groupe de travail, leur permettant d'émettre leurs ressentis, tant vis-à-vis de l'enseignement dans sa globalité, de l'intrigue, de la charge de travail et de l'agréabilité du cours.

En ce qui concerne les enseignants, plusieurs outils de mesure ont été mis en œuvre afin de connaître leur positionnement. Un questionnaire préalable à l'animation des TD, permettait de mieux connaître les intervenants et un à l'issue de chaque séance permettait d'avoir leur retour sur le contenu pédagogique et ludique. Enfin, un retour d'expérience a été organisé à la fin du semestre. À partir d'une liste de questions communes traitant du vécu des enseignants quant à la préparation, l'animation et l'évaluation des TD, l'objectif était de faire le point et d'identifier des pistes d'améliorations.

RÉSULTATS

Ajouter une petite phrase d'intro pour annoncer tes résultats

1. L'engagement des étudiants – un enseignement « ludique » et « intéressant »

Les adjectifs « ludiques » et « intéressant » ressortent particulièrement du discours des étudiants. Cela semble témoigner d'un ressenti global positif de la part des étudiants. Les occurrences des adjectifs « impliqués », « curieux », « incompréhension » et « charge de travail » apparaissent significativement dans les discours également (p-value < 0.05).

Ces occurrences mettent en lumière la place que peuvent prendre ces dimensions dans la bonne compréhension du TD. Confirmant l'attrait pour ce dispositif tout en interrogeant sa fluidité, sa cohérence interne et la quantité de travail demandé aux étudiants. Ces données sont congruentes avec ce que les enseignants ont pu observer en cours à savoir une forte participation des étudiants et une assiduité et une ponctualité certaine.

2. La satisfaction des enseignants

Les enseignants font part d'un ressenti commun positif, de part le dispositif déployé dans l'ensemble, notamment sa cohérence interne mais également de part le plaisir ressenti. En effet, tous témoignent d'une agréabilité du rôle de maître du jeu, aucun ne fait part d'un sentiment de malaise concernant sa posture adoptée.

Les modalités d'accompagnement des étudiants leur conviennent, ils sont positivement surpris par les réactions et l'adhésion de ces derniers. Leur engagement et leur investissement restent complets et ils définissent l'expérience comme une « agréable surprise ».

CONCLUSIONS

Proposer un format de cours ludique implique une adhésion des joueurs comme des enseignants à des codes prédéfinis qui permettent le bon déroulement de l'activité. En effet, des invariants sont repérables entre le dispositif pédagogique précédent et celui-ci, notamment la place accordée aux travaux de groupe, la coopération entre les étudiants, les apports méthodologiques et l'utilisation d'outils-ressources.

Pour autant, présenter ces enseignements sous un angle différent suscite l'intérêt et la curiosité des étudiants et des enseignants.

Adapter le format pédagogique semble un ressort permettant de faire évoluer la posture des étudiants, leur proposant d'apparaître comme acteurs de la situation d'apprentissage (Cahour, 2006). Le format du jeu de rôle et les réactions et comportements qu'il amène problématise la question de la mise en sens de cet enseignement pour ceux qui le dispensent, leur position étant, de fait, amenée à évoluer.

Cette alternative se veut stimulante et favoriserait le plaisir à enseigner sans bouleverser la posture enseignante. Pour autant, elle suppose de nombreuses heures de travail en amont et ne semble pas totalement adaptée à un format tel que celui expérimenté. En effet, un cours d'une heure quarante-cinq toutes les semaines pourrait mettre en péril l'immersion des étudiants tout en fragilisant la possibilité de rentrer dans les apprentissages.

Un dispositif de cette ampleur requiert un savoir-faire singulier, un partenariat avec des professionnels du jeu (escape game, game designer …) est nécessaire pour le mener à bien. Une cellule dédiée aux alternatives pédagogiques au sein des universités pourrait permettre d'élaborer de tels dispositifs, permettant ainsi de développer plus d'attrait pour les étudiants comme pour les enseignants vis-à-vis de certains TD peu appréciés.

Au-delà, c'est également une autre forme de relation qui se crée entre les étudiants, de part le concret des objectifs communs et la diversité des compétences sollicitées, favorisant la coopération entre eux. La relation enseignant- étudiant se trouve également changée, la posture du Maître du Jeu permettant une plus grande proximité et un échange plus agréable.

Se pose néanmoins la problématique de l'évaluation d'un tel dispositif. En effet, les compétences mobilisées sont diverses et, en matière d'apprentissage, c'est sur le long terme qu'il est possible de constater l'existence ou non d'effets significatifs. Aussi, les mesures réalisées rendent compte d'une réalité concernant un instant précis mais, il faudrait les répliquer sur le long terme afin d'observer une pérennité des résultats obtenus.

RÉFÉRENCES

Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative: proposition méthodologique. *Le travail humain*, *69*(4), 379-400.

Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (38/2), 205-230.

Ferreira, A. (2014). Jeux sérieux et langue de spécialité: trois exemples de ludification pour l'apprentissage de l'anglais naval. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, 33(1), 66-90.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 1. Les motivations. In Éducation Sup: Vol. 4e éd. Motivation et réussite scolaire (p. 3-25). Paris: Dunod. Cairn.info. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/motivation-et-reussite-scolaire--9782100791668-p-3.htm

St-Amand, J., Bowen, F., & Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école: une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *40*(1), 1-32.

SPOC et vidéos 360° pour l'accompagnement réflexif de stagiaires

Matthieu Petit (Université de Sherbrooke, Canada)
matthieu.petit@usherbrooke.ca
Florian Meyer (Université de Sherbrooke, Canada)
florian.meyer@usherbrooke.ca
Marie-France Nadeau (Université de Sherbrooke, Canada)
m-f.nadeau@usherbrooke.ca
François Vandercleyen (Université de Sherbrooke, Canada)
francois.vandercleyen@usherbrooke.ca

Résumé / Le développement professionnel des étudiants en enseignement repose sur une structure de stages leur permettant de manifester les compétences attendues en contexte réel, incluant la compétence réflexive. Celle-ci est « à faire acquérir » du point de vue des accompagnateurs de stage. L'Université de Sherbrooke (Canada) leur propose des modalités de formation, mais l'étendue du territoire en rend l'accès parfois difficile. Un projet en démarrage propose la migration d'un volet d'une formation offerte en présentiel aux accompagnateurs de stage vers un SPOC (Small Private Online Course) reposant sur une utilisation de vidéos 360°. Lors de cet I-Lab, nous présenterons le contexte d'implantation et des éléments de l'ingénierie coopérative de ce dispositif de formation voulant soutenir l'accompagnement réflexif des stagiaires en enseignement. Son caractère innovant ainsi que ses forces et limites seront discutés, notamment grâce au visionnement de vidéos 360° destinées au SPOC.

Abstract / The professional development of teaching students is based on an internship structure allowing them to demonstrate the skills expected in a real context, including a reflective competency. This is "to be acquired" from the point of view of the internship supervisors. The Université de Sherbrooke (Canada) offers them training workshop, but the size of the territory makes access sometimes difficult. A start-up project proposes the migration of one part of a face-to-face training course for internship guides to a SPOC (Small Private Online Course) based on the use of 360° videos. During this I-Lab, we will present the context of implementation and cooperative design elements of this training offer wishing to support the reflective support of teaching trainees. Its innovative character as well as its strengths and limitations will be discussed, with the viewing of 360° videos intended for the SPOC.

Mots-clés / Ingénierie coopérative ; Formation et usages du numérique ; Créations de dispositifs de formation ; Acteurs concernés : accompagnateurs pédagogiques

1. Introduction

Au sein des différents programmes de formation à l'enseignement des universités de la province du Québec (au Canada), la formation pratique constitue une voie privilégiée de professionnalisation. Outre la formation dite académique, le développement des compétences professionnelles repose sur une structure de stage qui compte au moins 700 heures en milieu de pratique (soit environ 20% de l'ensemble de la formation) permettant aux stagiaires de manifester les compétences attendues en contexte réel. Actualisé en 2020, le référentiel québécois de compétences de la profession enseignante compte une compétence de nature réflexive. Les premières dimensions de la compétence « S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession » sont d'« adopter une posture réflexive vis-à-vis de son enseignement de manière à inscrire sa pratique dans une perspective d'amélioration continue » et de « mettre en œuvre les moyens nécessaires pour développer et actualiser ses compétences professionnelles à l'aide des ressources appropriées ». Ainsi, il s'agit non seulement de poser un regard sur son action en situation d'enseignement, mais aussi de le faire sur sa propre façon de réfléchir sur son action.

Cette compétence réflexive est à acquérir par les étudiants, mais également « à faire acquérir » du point de vue des accompagnateurs de stage que sont les superviseurs universitaires de stage et les enseignants associés (parfois nommés mentors ou maîtres de stage) qui sont des enseignants d'expérience en exercice accueillant les stagiaires dans leur classe. Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) ont identifié les compétences attendues chez ces deux accompagnateurs des stagiaires. La compétence réflexive compte parmi celles-ci, tant chez les enseignants associés que chez les superviseurs de stage (voir les figures 1 et 2 à l'annexe 1).

Selon Portelance et al. (2008), aucune des compétences n'a priorité. Toutefois, la compétence réflexive, qualifiée de métacompétence au regard du développement professionnel, apparaît comme une compétence centrale à l'accompagnement des stagiaires en enseignement.

2. Formation des accompagnateurs de stagiaires en enseignement

Malgré des compétences distinctes, la recherche appuie l'importance de former ces deux personnes accompagnatrices de stagiaires. Les enseignants associés sont bien placés afin de provoquer des réflexions chez leurs stagiaires, mais selon un angle très pratique, au cœur du quotidien du stage. Cependant, ils demeurent souvent des accompagnateurs en formation en ce qui concerne la compétence réflexive. Leur défi est donc de réfléchir, de faire réfléchir le stagiaire, et de bien communiquer à cet égard.

Quant aux superviseurs de stage, ils sont des accompagnateurs réflexifs, mais en recherche de constance. Il s'agit d'un accompagnement à deux vitesses; les superviseurs s'avèrent moins confortables avec les stagiaires en difficulté, et leurs propos deviennent alors plus normatifs et directifs, ce qui n'est pas propice à la réflexion. De plus, ils ne sont pas toujours des modèles réflexifs pour leurs stagiaires; les savoirs théoriques et cognitifs sont peu mentionnés lors de leurs interventions auprès des stagiaires. Il est donc pertinent d'offrir de la formation autant aux superviseurs qu'aux enseignants associés afin que tous les accompagnateurs de stagiaires soient en mesure de favoriser le développement de la compétence réflexive par les stagiaires.

En ce qui concerne l'appropriation des bases d'un accompagnement visant à susciter la réflexion, on retrouve diverses modalités de formation pour les accompagnateurs au sein des universités québécoises. À l'Université de Sherbrooke (au Canada), alors que chaque programme se charge de former son équipe de superviseurs, la Faculté d'éducation offre une formation commune à l'intention des enseignants associés, visant à développer leurs compétences d'observation, de rétroaction et d'évaluation des pratiques en stage. Ces formations ont en commun de s'appuyer sur des modalités expérientielles (récits de pratique, témoignages, études de cas, analyse vidéo, etc.), mais les ressources ne sont pas toujours adaptées aux réalités des nombreux programmes de formation offerts. Ainsi, cette formation offerte en présentiel n'offre qu'une perspective limitée sur les contextes de l'activité en classe.

Alors que nos programmes de formation misent de plus en plus sur l'analyse vidéo en stage (Petit et Meyer, 2021), la formation des accompagnateurs bénéficierait d'un enrichissement, en multipliant les « objets » à observer, sur lesquels rétroagir et à propos desquels exercer un jugement professionnel. En ce sens, la vidéo 360° s'avère un outil technique pertinent dans la formation en enseignement. Par rapport à la vidéo

traditionnelle, la vidéo 360° permet une véritable immersion dans la situation (que ce soit dans une classe du primaire, un gymnase d'école secondaire ou un garage destiné à la formation professionnelle) en plus de donner un meilleur accès à la complexité de l'acte d'enseigner. De plus en plus accessible, cette technologie unique s'avère par ailleurs peu intrusive lors des captations.

3. Question et objectifs spécifiques

Comment soutenir l'accompagnement réflexif des stagiaires en enseignement en s'appuyant sur une utilisation riche et pérenne de la vidéo 360° en contexte de stage?

La recherche de réponses à cette question relève des deux objectifs spécifiques suivants:

1- Développer une formation en ligne et autoportante destinée aux superviseurs et aux enseignants associés des programmes en enseignement afin qu'ils développent leurs compétences quant à l'accompagnement de la démarche réflexive de leurs stagiaires à partir de vidéos 360° de situations de pratique;
2- Développer de nouveaux outils pédagogiques destinés à la formation continue des accompagnateurs de stagiaires, exploitant des vidéos immersives de différentes situations d'enseignement.

À notre connaissance, même si d'autres universités expérimentent la vidéo 360° en enseignement (le site Form@tion360 par exemple), aucune formation autoportante - qui plus est interprogrammes - ne semble avoir été développée pour les accompagnateurs de stagiaires en enseignement. Ainsi, afin de guider la « plateformisation » de notre formation (Bullich, 2018), nous identifions certains ancrages théoriques pour la création d'une plateforme numérique de type SPOC (*Small Private and Open Course*), ainsi que pour la 360°.

4. Cadre théorique

4.1 SPOC

Le SPOC s'avère un moyen efficace d'offrir de la formation à des personnes de différents lieux géographiques. Selon Marceau et al. (2019), un SPOC :

- est un cours en ligne, crédité ou non;
- vise à rejoindre une clientèle limitée, non visée par des cours crédités;

- offre la possibilité de formations hybrides (en combinant un enseignement asynchrone en ligne via la plateforme à des activités en présentiel).

Peu importe le design du SPOC, les formateurs et les concepteurs doivent guider les apprenants dans leur apprentissage de l'utilisation de ce type de dispositif. D'ailleurs, pour favoriser l'apprentissage dans un SPOC, il importe de fournir des ressources en complément aux activités d'apprentissage, comme des devoirs ou des statistiques sur sa performance comme apprenant. Parmi les autres mesures pertinentes à mettre en place pour motiver les participants d'un SPOC, notons celle d'offrir la rétroaction sous diverses formes (rétroaction automatique, badge de réussite, etc.). Favorable à des apprentissages plus en profondeur, il reste toutefois difficile de mettre en place une rétroaction régulière dans une telle formation.

De plus, il importe de tenir compte de critères de qualités techniques tels que l'interface d'utilisation, la fonctionnalité, la performance, la sécurité, la portabilité, la fiabilité, l'entretien de l'application et la connectivité. L'utilisation de vidéos dans la cadre d'un SPOC permet de favoriser l'apprentissage des participants.

4.2 Vidéo 360°

La principale caractéristique de la vidéo 360° est d'offrir la possibilité unique de naviguer dans l'espace filmé. Elle permet de s'orienter dans l'image, selon un déplacement circulaire, afin d'avoir une vue sur chaque personne filmée, peu importe l'endroit où elle se trouve (Vandercleyen et Roche, 2021). Placée au milieu d'une classe (sur un trépied ou fixée au plafond), la caméra 360° permet d'éviter les angles morts, souvent rencontrés avec une caméra classique.

L'intégration de cette technologie dans la formation des enseignants offre de nouvelles possibilités d'analyse de pratique. Le visionnement d'une vidéo 360° permet de s'immerger complètement dans la situation d'enseignement. Équipés d'un casque ou de lunettes 3D, les futurs enseignants (ou leurs formateurs) accèdent à des situations d'enseignement authentiques et contextualisées « comme s'ils y étaient » (Vandercleyen et Roche, 2021).

L'avantage de plateformes en ligne intégrant des vidéo 360° est qu'elles peuvent être utilisées aussi bien de façon autonome par les étudiants, que dans le cadre d'une activité pédagogique guidée. Le formateur peut ainsi s'emparer de ce type de vidéos pour aborder avec les étudiants différentes dimensions de l'enseignement visibles dans

l'extrait, que ce soit en termes didactiques ou de gestion de classe. L'objectif est de favoriser chez les étudiants l'analyse réflexive et faciliter le développement des compétences professionnelles attendues en enseignement.

5. Ingénierie coopérative du projet (et choix pour le format I-Lab)

Une équipe formée d'un conseiller pédagogique et de professeurs, dont plusieurs assument la responsabilité des stages dans les différents programmes des facultés concernées de l'Université de Sherbrooke, assurent le leadership de ce projet. Tous les membres de l'équipe sont réunis de manière régulière lors de rencontres de concertation et assurent une diffusion auprès de leur programme et département respectif. Afin de guider la création de ce SPOC misant sur la vidéo 360° et destiné aux accompagnateurs de stagiaires en enseignement, nous avons élaboré de manière coopérative un plan d'action inspiré des étapes du modèle d'ingénierie pédagogique ADDIE (pour *Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation*).

Considérant la variété des approches des différents programmes en enseignement de notre université, notre démarche d'analyse repose entre autres sur une mutualisation des modèles et cadres réflexifs issus de la documentation et des formations offertes aux enseignants associés et aux superviseurs de stage. Par cette démarche, nous voulions faire émerger certaines catégories en prévision du design de notre formation, en plus de réunir (grâce à une collecte de données) une documentation pertinente pour le SPOC et l'utilisation de vidéos 360° de situations d'enseignement en contexte de stage. Les résultats de cette démarche ont pris différentes formes, dont celle d'un tableau de préoccupations (techniques et pédagogiques) à l'égard d'une utilisation de caméras 360° en contexte de stage (voir le tableau 1 à l'annexe 2) ainsi qu'une illustration du design du SPOC à la suite de deux étapes de conception itérative (voir la figure 3 à l'annexe 3).

Considérant qu'il s'agit d'un projet encore en démarrage, nous aborderons lors de cet I-Lab certains éléments des étapes d'analyse, de conception (ou *design*) et de développement. Cet atelier relève ainsi d'une mise à l'essai de nos stratégies, outils et exercices, portés par le visionnement de vidéos 360°, en amont de l'implantation du SPOC, dans l'esprit de la thématique de l'AIPU 2022.

L'innovation de ce projet se situe à trois niveaux. D'abord, l'innovation concerne le recours à l'utilisation pédagogique de matériel technologique de pointe (les caméras

360°) dans la formation en enseignement. À un second niveau, l'innovation concerne l'enrichissement des formations destinées aux enseignants associés et aux superviseurs de stage par l'ajout d'une formation en ligne inter-programmes. Le caractère novateur de ce projet réside troisièmement dans la création d'une formation autoportante de type SPOC avec des ressources et des activités pédagogiques permettant à chaque participant de cheminer seul, tout en ayant des occasions d'interaction avec des pairs et un formateur.

Références bibliographiques

Bullich, V. (2018). La "plateformisation" de la formation. *Distances et Médiations des Savoirs, 21*.

Marceau, N., Lakhal, S. et Séguin, A. (2019). Conception d'un cours privé en ligne (SPOC) sur la formation hybride pour le personnel pédagogique du collégial à partir de la conception universelle de l'apprentissage: étude de cas et considérations pratiques. *Canadian Journal of Learning & Technology*, *45*(3), 1–19.

Petit, M. et Meyer, F. (2021). Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride). *Dans* S. Chalies & V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (pp. 67-83). Éditions Octares.

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Univesité.

Vandercleyen, F. et Roche, L. (2021). (2021). La vidéo à 360 degrés au service de la formation initiale des enseignants en ÉPS. *Propulsion*, *34*(1), 24-27.

Tensions associées au processus de transition identitaire chez le nouveau professeur d'université

Claire Duchesne
Université d'Ottawa, Ottawa, Canada
Claire.duchesne@uottawa.ca

Catherine Déri
Université d'Ottawa, Ottawa, Canada
cderi055@uottawa.ca

Lucie Le Callonnec
Université d'Ottawa, Canada et Université Paul Valéry Montpellier 3, France
lleca089@uottawa.ca

Nathalie Gagnon
Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada
Nathalie_Gagnon@uqar.ca

Résumé

Le nouveau professeur d'université est plongé dans un environnement dont il n'a pas exploré tous les aspects au moment de ses études doctorales. La quête de subventions pour ses recherches, la préparation des cours de même que la participation à de nombreux comités universitaires ou de services à la communauté exigent du novice une organisation du temps et du travail qui va souvent au-delà de ce qu'il avait initialement imaginé. Assumer le travail de professeur avec toutes les charges qu'il implique constitue un défi de taille requérant un soutien qui n'est pas toujours disponible ou accessible. Pour le nouveau professeur, l'entrée dans le métier passe aussi par la transition identitaire, c'est-à-dire par le passage d'une identité initiale *de départ*, celle de doctorant et parfois de professionnel dans un domaine particulier, à une identité *d'arrivée*, soit celle du professeur avec toutes ses particularités. Dès lors, cette communication fait état des continuités et des ruptures qui ont ponctué la transition identitaire de 24 nouveaux professeurs provenant de quatre universités de l'Est du Canada et dont nous nous avons recueilli les témoignages lors d'entretiens de recherche semi-dirigés.

Abstract

The new university professor is immersed in an environment with aspects that were left unexplored during his doctoral studies. The novice scholar must demonstrate time management and work organization competencies going beyond his initial expectations for the pursuit of research grants, the preparation of courses, and the participation in numerous academic committees or community services. Joining academia by assuming the full scope of responsibilities of a university professor, represents a major challenge requiring support that is not always available or accessible. For the new professor, integrating the scholar profession also involves a transition in identity, namely the transition from an identity of *departure*, the one of doctoral student or professional in a field other than academia, to an identity of *arrival*, the one of professor with all its particularities. Therefore, this presentation describes the continuities and ruptures that have punctuated the identity transition of 24 new professors, from four universities located in Eastern Canada, whose testimonies we have gathered during semi-structured research interviews.

Mots-clés

Transition identitaire / Professeurs d'université / insertion professionnelle

1. Contexte de l'étude

Le nouveau professeur d'université, lors de son entrée en fonction, est rapidement plongé dans un tourbillon de tâches pour lesquelles il n'est pas toujours bien préparé. Il doit, notamment, conduire des recherches et en publier les résultats, préparer et enseigner des cours, et participer aux différents comités qui assurent le bon fonctionnement des programmes d'études ou qui sont directement liés à l'encadrement des étudiants (Dyke, 2006). Les défis sont multiples ; cependant, le nouveau professeur ne connaît pas tous les dispositifs de soutien auxquels il pourrait recourir, ni ne sait comment aborder ses collègues afin d'obtenir de l'aide. Les formations et programmes de développement professionnel qui sont mis en place dans certaines universités pourraient pourtant palier ces carences. Par manque de temps ou par ignorance de l'existence de ceux-ci, le nouveau professeur n'est pas toujours en mesure de bénéficier de l'un ou l'autre de ces programmes (Langevin, Grandtner et Ménard, 2008).

Dans les grandes universités canadiennes, le professeur doit consacrer une part considérable de son temps à ses activités de recherche. Il est conséquemment attendu du professeur débutant qu'il développe, dès le début de sa carrière, un programme de recherche financé par des fonds provenant de sources externes à l'université. Or, la quête de telles subventions est

impérative et représente un défi majeur pour le jeune chercheur qui, souvent, ne sait pas comment procéder. Qui plus est, ces subventions sont de plus en plus difficiles à obtenir (Bonneville, 2014). En effet, le chercheur novice se retrouve face à des bailleurs de fonds et à des comités d'éthique de la recherche exigeants qui ont des attentes imprécises, ce qui a pour effet de ralentir le démarrage du programme de recherche du professeur novice. Ces difficultés à progresser en tant que chercheur peuvent éventuellement générer des sentiments de découragement et de frustration chez celui-ci. En outre, puisqu'il ne dispose pas encore de de la sécurité d'emploi que confère la permanence, le nouveau professeur, pour démontrer sa bonne foi, se sent contraint d'accepter toutes les tâches qui lui sont proposées, malgré la charge de travail déjà importante qui pèse sur ses épaules. Dès lors, la question de la présence d'une solidarité dans le milieu entre les chercheurs plus expérimentés face à leurs collègues néophytes de même que de l'accompagnement de ceux-ci par l'organisation se pose.

Aussi, dès son embauche, le nouveau professeur d'université doit démontrer ses compétences en matière d'enseignement. En effet, avec la montée de la compétition entre les universités canadiennes et des orientations clientélistes qui en découlent, il est aujourd'hui attendu, de la part du nouveau professeur, qu'il démontre un intérêt réel pour la réussite de ses étudiants. Pour ce faire, on lui demande non seulement d'identifier les connaissances et les compétences que ceux-ci détiennent préalablement et celles qu'ils doivent acquérir, mais aussi d'être apte à travailler dans différents environnements qui optimiseront leur apprentissage. Il lui faut donc, notamment, apprendre à utiliser les technologies de l'information et des communications (TIC), à enseigner selon différents modes de prestation et à planifier ses cours en conséquence (Langevin, Grandtner et Ménard, 2008). Cette volonté, ancrée dans le constructivisme, de développer un modèle d'enseignement exclusivement focalisé sur l'apprentissage de l'étudiant fait partie des transformations récentes dont font l'objet les universités, transformations qui se sont par ailleurs intensifiées pendant la pandémie de Covid-19.

2. La transition identitaire

À ces défis d'insertion professionnelle, s'ajoute le processus de remaniement de leur(s) identité(s) dont le nouveau professeur d'université fait aussi l'expérience. Du statut de doctorant ou de celui de professionnel détenteur d'un doctorat et œuvrant dans un domaine particulier, il est amené à abandonner ses identités antérieures et à négocier les tensions qui sont inhérentes au développement de celle de professeur. Ce processus ne s'effectue cependant pas sans heurts. Masdonati et Zittoun (2012) rappellent que l'entrée dans le monde

du travail entraine une transformation identitaire comportant son lot de pièges et de risques pour le nouveau venu, notamment celui de ne pas être reconnu et accepté par ses nouveaux collègues. Bentley, Peters, Haslam et Greenaway (2019) précisent, pour leur part, que « l'évolution dans la carrière professorale implique un processus de transition identitaire, que ce soit lors du parcours de formation, au moment de l'obtention d'une promotion ou lors de la transition d'un domaine professionnel vers un autre […] » (p. 2, traduction libre). Ainsi, chaque transition amène le remaniement de l'identité professionnelle de la personne ; non seulement celle-ci doit-elle faire l'apprentissage de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, mais elle doit également intégrer les attitudes, les comportements et les valeurs qui caractérisent l'identité ciblée.

Le développement de la nouvelle identité de professeur s'effectue par la régulation de l'identité initiale ou *de départ*, c'est-à-dire celle de doctorant ou de professionnel dans une autre carrière, afin de l'harmoniser avec l'identité souhaitée par la personne ou attendue par le milieu universitaire, soit celle *d'arrivée* (Dubar, 2007). Au cours de ce processus régulateur, les attitudes, comportements et valeurs, qu'ils soient anciens ou nouveaux, s'affrontent et génèrent des tensions. C'est notamment à travers les interactions entre le nouveau professeur et les autres acteurs du milieu (collègues et étudiants, particulièrement) que la transition identitaire s'effectue.

3. Méthodologie

Lors d'entretiens de recherche semi-dirigés, notre équipe a recueilli les témoignages de 24 nouveaux professeurs d'université, soit 14 femmes et 10 hommes, œuvrant dans 4 universités du Québec et de l'Ontario. Au moment de la collecte des données, ces nouveaux professeurs occupaient des postes menant à la permanence depuis un maximum de 5 ans dans une discipline relevant de la vaste famille des sciences humaines et sociales. Tous titulaires d'un doctorat, 17 d'entre eux avaient occupé au moins une fonction professionnelle en dehors du milieu universitaire ou à l'université, 19 avaient eu l'occasion d'enseigner à titre de chargés de cours et 13 avaient occupé les fonctions d'assistants de recherche. Notons, par ailleurs, que 18 des 24 participants avaient obtenu leur poste alors qu'ils avaient entre 30 et 39 ans.

Les participants ont témoigné de leur expérience lors d'un entretien individuel semi-dirigé d'une durée de 60 à 90 minutes. Les *verbatims* des entretiens ont été retranscrits puis intégrés au logiciel *NVivo 10* qui a été utilisé comme outil de traitement des données. Un codage parallèle à l'aveugle a été effectué, en début d'analyse, pour assurer la cohérence des codes et

des catégories provisoirement établis. Les résultats présentés s'inscrivent dans une perspective de co-construction de sens entre les chercheures et les participants, comme le préconise la recherche interprétative.

4. Résultats

Les données recueillies ont permis de dégager les tensions associées au processus de transition identitaire.

Lors des premières années dans leur nouvelle carrière, les nouveaux professeurs vivent des situations de continuité et de ruptures permettant la construction d'une identité professionnelle correspondant à leurs aspirations. Les participants à notre étude ont ainsi eu à négocier les tensions associées au statut d'apprenti. En effet, pour ceux dont la socialisation au métier a commencé au moment du doctorat, le choc est moindre. Ils ont eu l'occasion de vivre des expériences d'enseignement universitaire, de participer à des colloques ou de publier des écrits savants; ils ont également pris conscience de l'étendue des rôles et des responsabilités attribuées aux fonctions professorales en côtoyant et en observant leur directeur de thèse et les autres professeurs de l'unité universitaire de laquelle ils relèvent. Pour les nouveaux professeurs provenant d'un milieu professionnel non-universitaire, le choc s'avère d'importance quand ils prennent conscience de l'écart entre les perspectives de praticiens qu'ils ont acquises et celles d'académiciens qu'ils doivent s'approprier. Ainsi, certains participants ont qualifié leur transition de brutale, se sentant étrangers à ce nouveau groupe de référence et exprimant avoir ressenti le « syndrome de l'imposteur ». Par exemple, la transition d'une carrière d'intervenant communautaire à celui de professeur en sciences sociales, comme ce fut le cas de deux des participants à la recherche, les a contraint à un repositionnement paradigmatique et identitaire. Il semble dès lors que plus l'ancrage dans la carrière antérieure est fort, pour ces anciens praticiens, plus les tensions qui surviennent au moment de la transition sont significatives.

Des tensions ont également été relevées par les participants ayant dû s'approprier un certain nombre de nouvelles cultures, pour ceux qui ont obtenu un poste dans une université différente de celle où ils ont étudié ou qui sont venus d'un pays autre que le Canada. Pour ceux-là, apprivoiser les codes du milieu universitaire d'accueil (rapports aux collègues et aux étudiants, procédures institutionnelles, attentes de rendement, etc.), les comprendre et se positionner face à ces codes ont constitué autant de défis à la transition identitaire, jusqu'à se questionner à savoir si les valeurs véhiculées par la nouvelle organisation s'harmonisait aux

valeurs adoptées dans l'environnement institutionnel ou professionnel antérieur. Cependant, pour quatre des participants qui ont été embauchés dans l'université où ils ont effectué leurs études, la transition du statut de doctorant à celui de professeur s'est effectuée sans heurts, dans la continuité.

Par ailleurs, la validation de l'identité de professeur par la reconnaissance d'autrui s'est avéré un impératif, pour certains des participants, au succès de leur transition. Se sentir mieux écouté en tant qu'expert dans un colloque, voir son opinion prise en compte lors des assemblées départementales ou sa crédibilité rehaussée face aux étudiants constituent des exemples de validation rapportés par les participants.

5. Conclusion

Le processus de transition identitaire qui intervient lors des premières années d'entrée en fonction des nouveaux professeurs d'université renvoie à la question de la socialisation du doctorant à la complexité de la carrière professorale. Les témoignages que nous avons recueillis mettent en relief la question de la préparation des doctorants et l'importance de mettre en place des dispositifs de formation continue qui leur permettraient d'obtenir les conseils avisés de la part des professeurs expérimentés. Le rôle de directeur d'études doctorales dans la modélisation des « bonnes pratiques » ne fait nul doute, mais est certainement insuffisant. Non seulement les doctorants doivent-ils avoir été initiés, pendant leur parcours, à l'étendue et à la complexité des tâches professorales, mais encore doivent-il avoir eu des occasions de s'y exercer, d'être accompagnés par un expert lors de leur apprentissage et aussi d'en tirer les réflexions nécessaires au développement de leurs compétences de chercheurs, d'enseignants, de leaders et de communicateurs, pour ne nommer que ces fonctions. La qualité et l'étendue de la socialisation à la carrière professorale du doctorant facilitera la transition de celui-ci vers l'identité de professeur. L'entrée dans un poste de professeur incite à des remaniements identitaires, mais aussi à la redéfinition du plan de carrière, au regard des paramètres sociaux, disciplinaires et institutionnels en place. Afin d'accompagner un tel processus et de soutenir le novice dans son insertion dans son nouvel environnement, le mentorat de la part d'un collègue expérimenté, mais surtout, lui aussi bien préparé à cette mission, constitue une avenue des plus prometteuses.

Références bibliographiques

Bentley, S.V., Peters, K., Haslam, S.A. et Greenaway, K.H. (2019). Construction at

Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00628

Bonneville, L. (2014). Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne. *Questions de communication*, *26*, 197-218. http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9293

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, *2*, 9-25. https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-2-page-9.htm

Dyke, N. (2006). *Devenir professeur d'université au Québec : Une insertion professionnelle laborieuse*. Récupéré de : http://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/devenir-professeur-duniversite-au-quebec/

Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *2*(41), 1-21. https://journals.openedition.org/osp/3776

Un diagnostic pour enseigner les sciences à l'université

Auteurs :

Cédric Vanhoolandt
Laboratoire de Didactique de la Physique LDP - PMR
Département de physique - IRDENa - Université de Namur
Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur – Belgique
cedric.vanhoolandt@unamur.be

Miguël Dhyne
Laboratoire de Didactique de la Physique LDP - PMR
Département de physique - IRDENa - Université de Namur
Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur – Belgique
miguel.dhyne@unamur.be

Jim Plumat
Laboratoire de Didactique de la Physique LDP - PMR
Département de physique - IRDENa - Université de Namur
Rue de Bruxelles, 61 - 5000 Namur – Belgique
jim.plumat@unamur.be

Résumé :

Dans cette étude, nous présentons un questionnaire diagnostic auquel ont participé 192 étudiants de première année universitaire, inscrits dans des filières scientifiques différentes : sciences physiques, sciences géographiques, sciences géologiques, sciences biologiques et médecine vétérinaire. Ce questionnaire, présenté aux étudiants en février 2021, est composé de quatre tests : le premier permet de mesurer le niveau d'abstraction des étudiants ; le second sonde la pensée formelle ; le troisième récolte des conceptions premières en sciences physiques et le quatrième s'intéresse à la psychologie cognitive. Les résultats sont analysés et présentés selon la filière, le genre et l'ancienneté académique (primo-arrivant ou redoublant) des étudiants. En s'appuyant sur les recherches menées par Piaget, une cartographie du niveau cognitif atteint par les étudiants est également établie. Nous constatons la récurrence de certaines difficultés.

Abstract:

In this study, we present a diagnostic assessment answered by 192 first-year university students enrolled in scientific fields : physics, geography, geology, biology and veterinary. This quiz has been realized in February 2021, and it is made up of four tests: the first one measures the students' level of abstraction; the second one studies formal thought; the third one identifies some initial conceptions in physics and the fourth one concerns cognitive psychology. The results are analyzed and presented according to the field of study, gender, and academic seniority (newcomer or repeater). A register of the Piagetian cognitive level reached by the students is also established. We note the recurrence of some difficulties.

Mots-clés

Acteurs concernés : enseignant ; Acteurs concernés : étudiant ; Transformations professionnelles ; Évaluation diagnostique ; Entrée à l'université

1. Introduction

La possibilité, pour un enseignant, en charge du cours de physique de connaître l'état des connaissances et des compétences initiales des étudiants engagés dans une première année universitaire, est une ressource utile et bien intéressante pour lui permettre d'adapter son enseignement.

L'appropriation des ressources par les enseignants dépend de leur engagement (Ramage, Bournaud, Maurines & Gallezot, 2018) quels que soient leurs types : ressources humaines, ressources matérielles, ressources numériques, ressources institutionnelles (curriculum prescrits et interprétés), etc. En effet, les ressources doivent être jugées comme acceptables par l'enseignant pour être utilisées, c'est-à-dire être à la fois un guide d'un point de vue pédagogique et être relativement faciles à mettre en œuvre. Quant aux ressources numériques, les enseignants s'engagent plus facilement dans leur utilisation lors d'un usage personnel comme lors de la recherche d'informations.

C'est pourquoi nous proposons une ressource numérique particulière que tout enseignant pourrait disposer à l'entame d'un cours de sciences de niveau universitaire pour tenir compte du niveau initial de ses étudiants afin que l'enseignement et l'apprentissage soient les plus efficients possibles.

2. Intérêts d'une évaluation diagnostique

Actuellement, dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone et plus particulièrement pour les études scientifiques, aucun prérequis n'est formellement exigé à l'inscription, et ce tant dans les Hautes Écoles qu'à l'université. Cependant, pour les étudiants en sciences de l'ingénieur et en facultés de médecine et de dentisterie, un examen d'entrée est obligatoire sans limitation du nombre d'étudiants tandis que pour les étudiants en sciences vétérinaires un concours est imposé en fin de première année universitaire.

Suivant la scolarité vécue par l'étudiant, l'inventaire de ses connaissances et de ses compétences supposées acquises est donc extrêmement large. Il dépend du nombre d'heures de sciences et de mathématiques dans le secondaire, du type d'enseignement : général ou technique, du type d'école : de ville ou à la campagne, etc.

Étant donné l'hétérogénéité du public, il n'est pas simple, pour un enseignant en charge d'un cours de physique dans l'enseignement supérieur, d'adapter son cours. D'autant plus que ce

dernier est généralement perçu (excepté pour les étudiants en sciences physiques) comme un cours difficile et sélectif.

L'évaluation diagnostique est une évaluation ayant lieu avant l'enseignement et permet de vérifier les acquis initiaux des apprenants en vue d'adapter l'enseignement. Ce type de ressource n'est pas neuf, mais de nombreux auteurs (Béland et al, 2016) s'accordent pour dire que son utilisation dans le milieu enseignant ne va pas de soi... et particulièrement à l'université. Dès lors, il nous semble important d'outiller les enseignants afin que l'examen au terme du cours ne soit pas nécessairement le seul diagnostic possible leur enseignement. C'est ainsi que nous proposons un questionnaire diagnostic dont l'intérêt est d'obtenir une analyse des forces et des faiblesses d'un sujet ou d'un groupe de sujets afin de fournir une représentation plus fidèle et plus globale de ces derniers.

3. Questionnaire constitué de 4 tests

Le questionnaire diagnostic en ligne dont il est question a été présenté en février 2021 à des étudiants de première année à l'université dans des filières scientifiques très différentes : en sciences physiques, en sciences biologiques, en sciences géographiques, en sciences géologiques et en médecine vétérinaire. Au total, 192 étudiants ont participé à ce test permettant d'une part de faire le cadastre de certaines connaissances des étudiants et d'autre part de mettre en évidence les éventuels obstacles épistémologiques encore présents au terme d'un premier quadrimestre universitaire, sachant que des cours de physique tels que la mécanique et l'optique ont déjà été dispensés.

Notre premier test (D1) est basé sur un test standardisé utilisé comme outil d'enseignement et de recherche et destiné à évaluer le niveau d'abstraction (Lawson, 1978, 2000), largement utilisé et encore validé récemment (Bao *et al*, 2018). Ce test a été traduit en français et illustré par des images, des textes descriptifs et/ou des capsules vidéo d'expériences.

Le second (D2), qui mesure la pensée formelle, a été conçu en prenant comme cadre théorique les expériences menées par Piaget et Inhelder (Piaget & Inhelder, 1955, 1966) et adaptées à différentes situations concrètes. C'est la pensée hypothético-déductive qui est ici mise à contribution dans des situations phénoménologiques *a priori* simples, permettant, par déduction, de déterminer l'incidence de paramètres sur l'expérience ou le phénomène présenté.

Troisièmement, nous avons testé (D3) la présence de conceptions premières en physique chez les étudiants, conceptions qui peuvent constituer des obstacles épistémologiques à l'apprentissage de la physique. Nous avons investigué différents domaines de la physique : cinématique, dynamique, statique des fluides, thermodynamique et électricité.

Le quatrième test (KA) est composé de deux questions tirées de la dichotomie entre deux modes de pensée : le système 1 (rapide, instinctif et émotionnel) et le système 2 (plus lent, plus réfléchi et plus logique). Les questions de ce test ont été choisies afin de mesurer, chez les étudiants, leur capacité de résister à leur intuition. Les réponses aux questions font appel aux probabilités simples et à l'algèbre élémentaire (une équation à une inconnue).

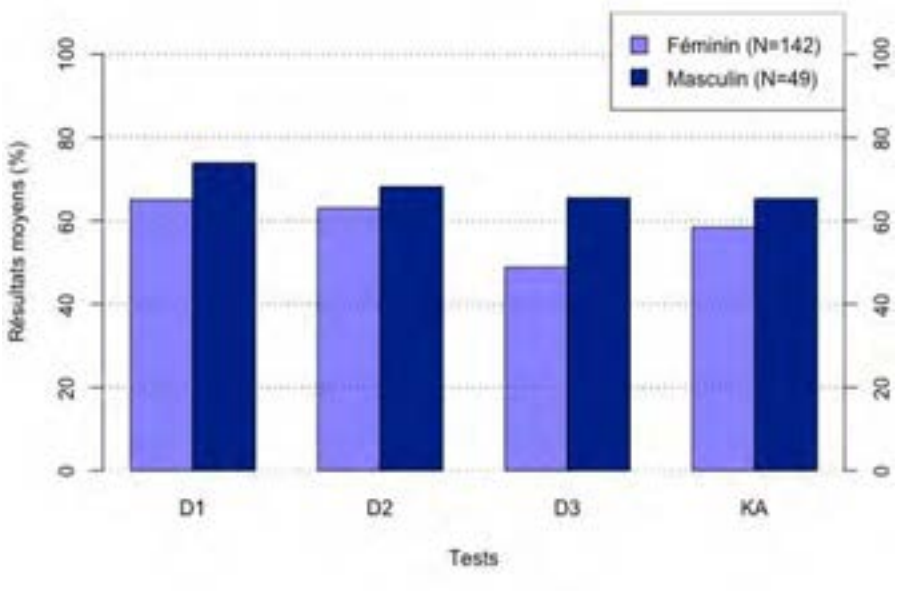
4. Des résultats d'une remarquable récurrence

Notre constat montre que, quelle que soit la filière choisie, certaines difficultés sont récurrentes et peuvent constituer de véritables obstacles à l'apprentissage. Il semble, qu'à l'origine des difficultés repérées, un « déjà-là » conceptuel ancien préexiste et pourrait dès lors conduire à l'idée que ces difficultés n'ont jamais été réellement remises en question par les élèves durant leur scolarité.

D'une part, nous avons constaté que plus des trois quarts des étudiants sondés ne semblent pas avoir atteint le stade des « opérations formelles » comme décrit par Piaget (Piaget & Inhelder, 1955, 1966) alors que ce stade devrait généralement se développer entre 12 et 15 ans. Ceci implique que la majorité des étudiants ne peuvent, *a priori*, pas raisonner sur des hypothèses ou des concepts, mais sur des objets concrets, ce qui n'est pas sans conséquence sur la compréhension des concepts présentés lors d'un cours de science et sur la réussite d'études scientifiques de type universitaire. Il importe également de mentionner que les résultats obtenus pour les questions qui concernent la proportionnalité permettent, à elles seules, de prédire les résultats du test mesurant le niveau d'abstraction.

D'autre part, un effet de genre est très marqué et ce, quels que soient la nature ou les objectifs visés par le test (voir Figure 1) : les garçons obtiennent, en moyenne et de manière significative, de meilleurs résultats que les filles. Étant donné que ces dernières sont largement majoritaires dans certaines filières à caractère scientifique, ce constat est très interpelant.

Figure 1. Pourcentage de réussite aux différents tests du questionnaire en fonction du genre



Enfin, nous ne constatons pas de différence statistiquement significative entre les étudiants primo-arrivants et redoublants. Ce qui semble dire, tant au niveau de l'abstraction que de la pensée formelle et des conceptions premières, qu'un étudiant redoublant et un étudiant primo-arrivant (re)commencent l'année académique sur les mêmes bases.

La comparaison des moyennes académiques obtenues par les étudiants avec les scores obtenus par les étudiants aux questions ayant pour objet les systèmes de la pensée cognitive nous pousse à persévérer les investigations afin d'établir (ou non) un lien entre les biais cognitifs et les heuristiques dominantes observées en didactique de la physique.

En comparaison avec les étudiants inscrits dans les autres filières, nous remarquons enfin que les étudiants inscrits en sciences physiques obtiennent un meilleur score pour les questions mesurant les conceptions premières en cinématique : ils présentent moins de conceptions premières.

Le questionnaire diagnostic, utilisé dans le cadre de cette recherche, peut être présenté comme une ressource efficace afin que les enseignants universitaires puissent se rendre compte des difficultés rencontrées par les étudiants et inhérentes à leurs capacités cognitives. Ces dernières semblent être influencées notamment par le genre. Une option serait d'inviter les enseignants et les autorités académiques à prendre conscience des disparités évoquées dans cette étude. De fait, nous montrons que les prérequis indispensables à la bonne compréhension

d'un cursus scientifique, de type universitaire, ne semblent pas maîtrisés par une majorité d'étudiants.

Enfin, nous poursuivons nos investigations en menant une étude longitudinale auprès de plus de 2000 élèves du secondaire afin d'établir, en fonction du niveau d'enseignement, une évolution possible des capacités cognitives des adolescents et des jeunes adultes. Cela a été possible étant donné que ce questionnaire a également été présenté auprès d'une douzaine d'établissements scolaires de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Références bibliographiques

Bao, L., Xiao, Y., Koenig, K., & Han, J. (2018). Validity evaluation of the Lawson classroom test of scientific reasoning. *Physical Review Physics Education Research*, 14(2), 020106. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.020106

Béland, S., & Marcoux, G. (2016). Regards sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 1. https://doi.org/10.7202/1040134ar

Lawson, A. E., Alkhoury, S., Benford, R., Clark, B. R., & Falconer, K. A. (2000). What kinds of scientific concepts exist ? Concept construction and intellectual development in college biology. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(9), 996-1018.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*.

Ramage, M.-J., Bournaud, I., Maurines, L., & Gallezot, M. (2018). Les tests de positionnement disciplinaires peuvent-ils favoriser l'autorégulation des apprentissages? ADMEE 2018.

Un dispositif d'autoformation aux connaissances technopédagogiques : une recherche orientée par la conception

Florian Meyer
Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada, florian.meyer@usherbrooke.ca

Sonia Proust-Androwkha
Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada, Sonia.Proust-Androwkha@USherbrooke.ca

Marie-Eve Desrochers
Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canada, Marie-Eve.Desrochers@USherbrooke.ca

Résumé

fr

La crise sanitaire récente a bien mis en exergue l'importance du numérique dans l'enseignement et de la maitrise de la compétence numérique (Karsenti, Poellhuber, Roy et Parent, 2020). Malheureusement pour le personnel enseignant cette compétence représente un réel défi et le besoin d'accompagnement et de soutien est grand et multidimensionnel.

Dans cette optique d'actualisation de la formation au numérique des personnes enseignantes, nous avons développé une première version d'un dispositif d'autoformation dynamique pour l'innovation (DADI) (Desrochers, Meyer et Bourque, 2019). Ce dispositif a pour objectif de favoriser le développement du savoir technopédagogique disciplinaire (Bachy, 2014) des personnes enseignantes et de mieux les outiller pour faire face aux défis technopédagogiques qu'elles rencontrent dans leurs réalités pédagogiques quotidiennes. DADI leur permet d'avoir un meilleur portrait d'ensemble de leurs pratiques, de leur compétence numérique et d'être guidées vers des ressources d'autoformation personnalisées qui sont adaptées à leurs besoins individuels et à leurs contextes de formation.

Cette première version du DADI, bien que solidement fondée d'un point de vue théorique (Desrochers, Meyer et Dyan-Charles, soumis), a été développée dans une logique pragmatique de formation et n'a fait l'objet d'aucun étude scientifique à proprement parler, ni de programmation impliquant de l'intelligence artificielle. Dans la recherche que nous présentons ici, la mise en pratique du modèle STPD dans l'outil d'autopositionnement est étudiée afin de comprendre comment assurer une réelle applicabilité formative. En complément de cette validation de l'applicabilité formative du modèle STPD, nous travaillons à l'élaboration d'une structure permettant d'y associer une intelligence artificielle efficace. En d'autres termes, cette recherche vise à permettre au dispositif DADI de devenir encore plus précis et efficace et de faire appel à un robot intelligent permettant un dialogue souple pour l'autodiagnostic.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les fondements et la structure du dispositif ainsi que la démarche mise en œuvre pour la construction des interactions structurant le travail du robot intelligent. Nous présenterons également les outils méthodologiques que nous avons en place afin d'étudier la mise en pratique du modèle STPD et l'apport du dispositif pour l'apprentissage des personnes ciblées. Nous présenterons enfin les premiers résultats des étapes de validation réalisées.

Abstract

en

The recent health crisis has highlighted the importance of digital education and digital literacy (Karsenti, Poellhuber, Roy, & Parent, 2020). Unfortunately for teachers, this skill represents a real challenge and the need for coaching and support is great and multidimensional.

In this perspective of updating digital training for teachers, we have developed a first version of a dynamic self-training tool for innovation (DADI) (Desrochers, Meyer and Bourque, 2019). The purpose of this tool is to promote the development of disciplinary techno-pedagogical knowledge (Bachy, 2014) of teachers and to better equip them to face the techno-pedagogical challenges they encounter in their daily pedagogical realities. DADI allows them to have a better overall picture of their practices, their digital competence and to be guided towards personalized self-training resources that are adapted to their individual needs and their training contexts.

This first version of DADI, although well founded from a theoretical point of view (Desrochers, Meyer and Dyan-Charles, submitted), was developed in a pragmatic training logic and was not the subject of any scientific study as such, nor of programming involving artificial intelligence. In the research we present here, the implementation of the STPD model in the self-positioning tool is studied in order to understand how to ensure a real formative applicability. In addition to this validation of the formative applicability of the STPD model, we are working on the development of a framework for an effective artificial intelligence. In other words, this research aims to enable DADI to become even more accurate and efficient and to use an intelligent robot that allows for flexible dialogue for self-diagnosis.

In this communication, we will present the foundations and the structure of the tool as well as the approach implemented for the construction of the interactions structuring the work of the intelligent robot. We will also present the methodological tools that we have put in place to study the implementation of the STPD model and the contribution of the tool to the learning of the targeted persons. Finally, we will present the first results of the validation steps.

Mots-clés

Compétence numérique, STPD, Autoformation, Robot intelligent, Développement professionnel

Un dispositif d'autoformation aux connaissances technopédagogiques : une recherche orientée par la conception

La crise sanitaire récente a bien mis en exergue l'importance du numérique dans l'enseignement et de la maitrise de cette compétence (Karsenti, Poellhuber, Roy et Parent, 2020). Malheureusement pour le personnel enseignant cette compétence représente un réel défi et le besoin d'accompagnement et de soutien est grand et multidimensionnel.

De nombreux travaux et recherches ont montré que le numérique offre de multiples opportunités pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage et ce, dans toutes les disciplines scolaires, du préscolaire à l'universitaire (Lameul et Loisy, 2014). Le numérique représente

également un objet d'apprentissage en soi (Bachy, 2014) et nécessite de nombreuses réflexions du point de vue social, éthique ou identitaire (MEES, 2019).

Ainsi, compte tenu de la place importante, voire indispensable, que tient le numérique dans l'enseignement contemporain, de son évolution constante et rapide, de la complexité que représente la compétence numérique (MEES, 2020) et des besoins de développement professionnel mis en exergue ces dernières années, il est crucial de repenser et actualiser la formation du personnel enseignant ainsi que des responsables de la formation du personnel enseignant (Karsenti, 2019) afin de leur permettre de développer une forte compétence numérique et d'assurer une exploitation éclairée, judicieuse et rigoureuse du numérique.

Dans cette optique d'actualisation de la formation au numérique des personnes enseignantes, nous avons développé une première version d'un dispositif d'autoformation dynamique pour l'innovation (DADI) (Desrochers, Meyer et Bourque, 2019). Ce développement s'est réalisé entre 2019 et 2021, grâce à un soutien financier de l'Université de Sherbrooke ainsi que du Ministère de l'éducation de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce dispositif DADI est une ressource éducative libre disponible à l'adresse suivante : http://dadi.usherbrooke.ca Il comprend une boussole pédagonumégique constituée d'un questionnaire d'autoévaluation des connaissances et des pratiques, d'une banque de ressources éducatives libres organisées par catégories et d'un guide pédagogique numérique offrant des dossiers thématiques structurés. Ces trois sections permettent aux personnes enseignantes ou formatrices qui y naviguent d'accéder, selon leurs besoins et leurs intérêts, à différentes ressources relatives à la planification, la conception, le pilotage et l'évaluation d'activités mobilisant le numérique.

Plusieurs dispositifs similaires existent actuellement : HySup, OPIEVA, *Games for business*, Boussole du *Center for creative leadership* ou encore Compétence Numérique, toutefois, DADI propose un accès à des ressources de formation à l'aide, entre autres, d'un outil d'autopositionnement permettant à toute personne utilisatrice de créer son propre diagnostic adapté à la compétence numérique. Le dispositif DADI représente donc un apport non négligeable à la communauté de personnes formatrices qui enseignent à distance à l'aide des technologies numériques, leur offrant un outil qui élargit les possibilités de développement professionnel continu. De plus, cette première version du dispositif propose une autoévaluation de la compétence numérique en considérant les connaissances technopédagogiques et leur mise en œuvre. De nombreux modèles de connaissances technopédagogiques existent (Stockless, Villeneuve et Beaupré, 2018) mais nous avons choisi de mobiliser le modèle des savoirs technopédagogiques de Bachy (2014) qui a été développé

à partir du modèle TPaCK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*) de Mishra et Koehler (2009) et des travaux de Berthiaume (2006) pour intégrer la dimension de l'épistémologie personnelle aux savoirs pédagogiques. Ce modèle nous est apparu parfaitement approprié puisque non seulement il est accompagné d'un questionnaire validé et reconnu qui nous a permis de structurer les interactions de l'outil d'autopositionnement, mais en plus, il n'avait pas encore été structuré de manière à prendre vie dans un dispositif d'autoformation. Ainsi DADI apporte une originalité dans l'offre de formation actuelle et contribue à l'avancement du développement du modèle STPD.

Cette première version du dispositif DADI, bien que solidement fondée d'un point de vue théorique (Desrochers, Meyer et Dyan-Charles, soumis), a été développé dans une logique pragmatique de formation et n'a fait l'objet d'aucun étude scientifique à proprement parler, ni de programmation impliquant de l'intelligence artificielle. Notons notamment que toutes les dimensions du modèles STPD ont été décortiquées afin de proposer des questions et des interactions aux personnes utilisatrices afin de les orienter vers les ressources de formation les plus appropriées. Toutes ces propositions d'interactions ont été construites en collaboration avec des chercheurs spécialistes de la formation à distance, mais n'ont jamais été validées scientifiquement.

Dans la recherche que nous menons actuellement, la mise en pratique du modèle STPD dans l'outil d'autopositionnement est étudiée afin de comprendre comment assurer une réelle applicabilité formative. En d'autres termes, nous souhaitons valider si les interactions proposées sont significatives pour les personnes formées et si elles permettent de diriger de manière fiable vers les ressources de formation adéquates. En complément de cette validation de l'applicabilité formative du modèle STPD, nous travaillons à l'élaboration d'une structure permettant d'y associer une intelligence artificielle efficace. Cette démarche se fait en collaboration avec l'entreprise Optania (https://www.optania.com/), qui est spécialisée dans le développement de solutions intelligentes pour l'éducation. En d'autres termes, cette recherche vise à permettre au dispositif DADI de devenir encore plus précis et efficace et de faire appel à un robot intelligent permettant un dialogue souple pour l'autodiagnostic.

La méthodologie mise en œuvre dans ce projet se découpe en grandes étapes clés qui permettent de répondre aux différents objectifs. Il s'agit d'une méthodologie mixte. Tout d'abord, un premier travail vise à consolider et valider la formulation des différents intitulés de l'outil d'autopositionnement et des questions qui s'y rattachent. Pour ce faire, un travail d'analyse du modèle STPD et de toutes ses composantes (Bachy, 2014) permet de structurer

des questions spécifiques relatives à chacune de ses dimensions et leurs relations. Ces questions sont accompagnées de mises en situations permettant de contextualiser les connaissances, leurs relations et de distinguer différents cas de figures. L'ensemble de ces questions et mises en situation étant construit, un prétest est organisé auprès d'un groupe restreint (entre 10 et 20) de personnes enseignantes qui sont recrutées parmi les personnels des établissements partenaires de l'Université de Sherbrooke sollicités par courriel. Ce prétest prend la forme de *focus groups* et d'entrevues individuelles qui sont enregistrés et transcrits. Il est organisé de manière à valider la formulation des différents intitulés, la compréhension qu'ont les personnes des questions qui s'y rattachent et si elles sont bien dirigées vers les ressources de formation qui leur conviennent. L'analyse de ce prétest permettra la correction et l'affinage de l'ensemble de toutes les questions et de tous les énoncés.

Ensuite, les questions et les énoncés précisés, ils sont soumis à un très large bassin de personnes (plus de 100) qui sont invitées à répondre à un questionnaire en ligne. Le questionnaire permet aux personnes participantes de répondres aux questions et énoncés de l'outil d'autopositionnement, de se prononcer sur leur compréhension des énoncés et questions proposées, de confirmer si cela les amène vers des ressources adaptées à leurs besoins. L'invitation à participer est distribuée auprès des personnes enseignantes du Québec et de la francophonie canadienne oeuvrant aux niveaux préuniversitaire et universitaire, par l'intermédiaire de listes de diffusion des associations professionnelles et syndicats en enseignement qui accepteront de partager. Les réponses à ce questionnaires sont soumises à différentes méthodes d'analyses statistiques, permettant ainsi de valider la stabilité et la robustesse des questions et des énoncés et d'identifier les tendances parmi les réponses générées afin de consolider les formulations. De plus cette analyse vise à dégager des tendances dans les réponses afin de discerner de potentiels portraits types.

Enfin, cette analyse mène à la construction des interactions initiales du robot intelligent qui sont elles-mêmes mises à l'épreuve auprès d'un public restreint. Pour ce faire une méthodologie similaire à la première étape est mise en place : *focus groups* et d'entrevues individuelles. L'analyse de ces résultats vise à établir les bases fondamentales du développement du moteur intelligent.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les fondements et la structure du dispositif ainsi que la démarche mise en œuvre pour la construction des interactions structurant le travail du robot intelligent. Nous présenterons également les outils méthodologiques que nous avons en place afin d'étudier la mise en pratique du modèle STPD et l'apport du dispositif pour l'apprentissage des personnes ciblées. Nous présenterons enfin les premiers résultats des étapes de validation réalisées.

Références bibliographiques

Bachy, S. (2014). Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*,*30*(2). DOI : https://doi.org/10.4000/ripes.821

Berthiaume, D. (2006). *A description of discipline-specific pedagogical knowledge (DPK)encountered in the discourse of four university professors from four different disciplinary areas.* [Thèse de doctorat non publiée, McGill University].

Desrochers, M.-E., Meyer, F. et Bourque, C. (2019, 23 octobre). *ré ti n d 'un dispositif d'autodiagnostic et d'auto- orientation dynamique p ur l inn ti n desti né u personnes formatrices en ligne* [communication orale]. CIRTA 2019, Sherbrooke, ué bec, Canada.

Desrochers, M.-E., Meyer, F. et Dyan-Charles, C. (Soumis). Utiliser le numérique pour former au numérique : le cas d'un dispositif d'autoformation dynamique pour l'innovation. *Re ue hybride de l'éduc ti n* , numéro spécial.

Karsenti, T. (2019). *e numéri ue e n éduc ti n* . PUQ.

Karsenti, T., Poellhuber, B., Roy, N. et Parent, S. (2020). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *17*(2), 1-4. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-01

Lameul, G. et Loisy, C. (2014). *Pé d g gie uni ersit i re à l'heure du numéri ue* . De Boeck.

Meyer, F., Desrochers, M.-E., Proust-Androwkha, S. (2021). *Un disp si tif d' ut f rm ti n aux connaissances technopédagogiques : une recherche orientée par la conception* [communication orale]. ROC 2021, en ligne. https://colloqueroc.teluq.ca/programme/

i nistère de l’ duc ation et de l’Enseignement supérieur (2019). *dr e de référence de l c mpé tence numéri ue* . ouve rnement du ué bec.

i nistère de l’ duc ation et de l’Enseignement supérieur (2020, mai). *nti nuum de dé el ppe ment de l c mpétence numéri ue* . http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/continuum-cadre-reference-num.pdf

Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record,108*(6), 1017-1054. https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12516

Stockless, A., Villeneuve, S. et Beaupré, J. (2018). La compétence TIC des enseignants : un état de la situation. *Formation et profession, 26*(1), 109. doi:10.18162/fp.2018.402

Une étude de cas de la dynamique d'une auto-organisation efficace d'une équipe pour résoudre un problème complexe dans un environnement complexe

Tuyêt-Trâm Dang-Ngoc[1], Valérie Grand-Chavin[1], Sigolène Couchot-Schiex[1], Rajae Tariba[1], Jacques Tardif[2]

[1] CY Cergy Paris Université, France

prénom.nom@cyu.fr

[2] Université de Sherbrooke, Québec, Canada

prénom.nom@USherbrooke.ca

Résumé en français

Les évolutions à l'œuvre dans l'enseignement supérieur imposent des modifications dans les modalités de l'organisation du travail : acteurs multiples, injonctions parfois contradictoires, interdépendances à intégrer, objectifs parfois flous.

S'emparer de tels problèmes dans des **contextes mouvants, interdépendants et complexes** exige d'oser imaginer des alternatives aux façons de concevoir et d'opérer dans les espaces de formation des professionnels.

Dans cette communication, nous présentons des résultats tirés d'une analyse réflexive issue d'une expérience collective d'une conception et mise en œuvre d'une formation à l'approche par compétences dans le cadre de la réforme des BUT, à l'université X. Cette commande à l'équipe de conception couplée à des contraintes externes fortes n'a pu être réalisée que par l'utilisation de processus, méthodes et outils issus du domaine de l'Intelligence Collective (IC).

Dans cette communication, nous décrirons la dynamique de l'auto-organisation de l'équipe de conception pour résoudre un tel problème complexe dans un environnement lui-même complexe, et dont nous expliciterons les éléments capacitant participants à la réflexion.

Résumé en anglais

The developments at work in higher education require changes in the way work is organized : multiple players, sometimes contradictory injunctions, interdependencies to be integrated, sometimes vague objectives.

Tackling such problems in changing, interdependent and complex contexts requires daring to imagine alternatives to the ways of conceiving and operating in professional training spaces.

In this communication, we present the results drawn from a reflective analysis resulting from a collective experience of the design and implementation of training in the skills-based approach as part of the reform of the BUT, at the University X.

This order from the design team coupled with strong external constraints could only be achieved through the use of processes, methods and tools from the field of Collective Intelligence (CI).

In this communication, we will describe the dynamics of the self-organization of the design team to solve such a complex problem in a complex environment, and of which we will explain the empowering elements participating in the reflection.

Mots-clefs :

Agir ensemble dans le champ de l'accompagnement, Interactions individuels/collectifs, équipe apprenante

1. Introduction

Les évolutions à l'œuvre dans l'enseignement supérieur imposent des modifications dans les modalités de l'organisation du travail : acteurs multiples, injonctions parfois contradictoires, interdépendances à intégrer, objectifs parfois flous.

S'emparer de tels problèmes dans des **contextes mouvants, interdépendants et complexes** exige d'oser imaginer des alternatives aux façons de concevoir et d'opérer dans les espaces de formation des professionnels. Dans ces contextes, des auteurs comme Peter Senge, Pierre Levy ou Edgar Morin, travaillant sur les organisations et les systèmes complexes, s'accordent sur le bénéfice du recours à l'intelligence collective.

Dans cette communication, nous présentons des résultats tirés d'une analyse réflexive issue d'une expérience collective d'une conception et mise en œuvre d'une formation à l'approche

par compétences dans le cadre de la réforme des BUT. Cette commande à l'équipe de conception couplée à des contraintes externes fortes n'a pu être réalisée que par l'utilisation de processus, méthodes et outils issus du domaine de l'Intelligence Collective (IC).

Nous décrirons également la dynamique de l'auto-organisation de l'équipe de conception pour résoudre un tel problème complexe dans un environnement lui-même complexe, et dont nous expliciterons les éléments capacitants participant à la réflexion.

2. Travailler en intelligence collective au sein d'une équipe apprenante

Nous clarifions les expressions terminologiques utilisées dans ce document.

2.1. Intelligence collective (IC)

L'IC joue un rôle de levier face à la transformation des pratiques managériales et un soutien à la décision face à la complexité organisationnelle. Dans un écrit princep, Grezelle-Zaïbet (2007) synthétise les résultats de travaux sur l'IC et en dégage trois dimensions :

Une dimension cognitive : pour comprendre le sens de l'action collective. Cette dimension cognitive est composée de trois sous-dimensions : (i) la compréhension collective s'appuyant sur la co-construction d'un langage commun et d'une représentation partagée (ii) la réflexion collective s'appuyant sur la mémoire collective de savoirs théoriques, de savoirs-actionnés et de savoirs actionnables et enfin (iii) la décision collective par la définition d'un objectif commun

Une dimension relationnelle : pour tisser des liens au sein de l'équipe pour mener à bien les actions collectives. Pour qu'elle soit collective, une action nécessite l'interdépendance des acteurs (l'activité ne peut être réalisée individuellement dans les conditions données), l'interaction traduisant cette interactivité en acte et la co-activité qui désigne la réalisation simultanée et/ou contiguë d'une action commune coordonnée. Dans cette dimension, les liens sont favorisés par (i) l'autonomie des individus dans le groupe et l'autonomie du groupe (ii) les conflits générateurs de créativité et d'intelligence et (3) la confiance entre les membres d'une équipe basé sur le respect mutuel, l'intégrité, l'empathie et la fiabilité.

Une dimension systémique : qui englobe les deux premières dimensions. Le groupe peut être considéré comme un organisme vivant au centre d'un système qui, comme tout organisme, est à la fois un *système-action* qui va « opérer physiquement » sur l'environnement pour réaliser concrètement les objectifs attendus et un *système-pensant-*

décidant, qui a la double fonction de gérer tout à la fois l'efficacité et l'efficience.

2.2. Équipe apprenante

L'IC peut se restreindre à l'application d'une résolution ponctuelle d'un problème complexe. Pour Garvin, une équipe ou organisation apprenante est « une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance, et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances »

2.3. Environnement capacitant

Les situations de travail mouvantes et complexes concentrent des activités du développement professionnel liées à l'environnement capacitant conceptualisé par Falzon (2013) dont nous retiendrons le développement des savoirs et connaissances et l'ouverture des possibilités d'action. Ainsi, nous identifierons les contraintes et ressources favorisant ou empêchant les apprentissages et le développement à l'œuvre dans la situation professionnelle à l'étude.

3. Présentation d'une étude de cas expérientielle

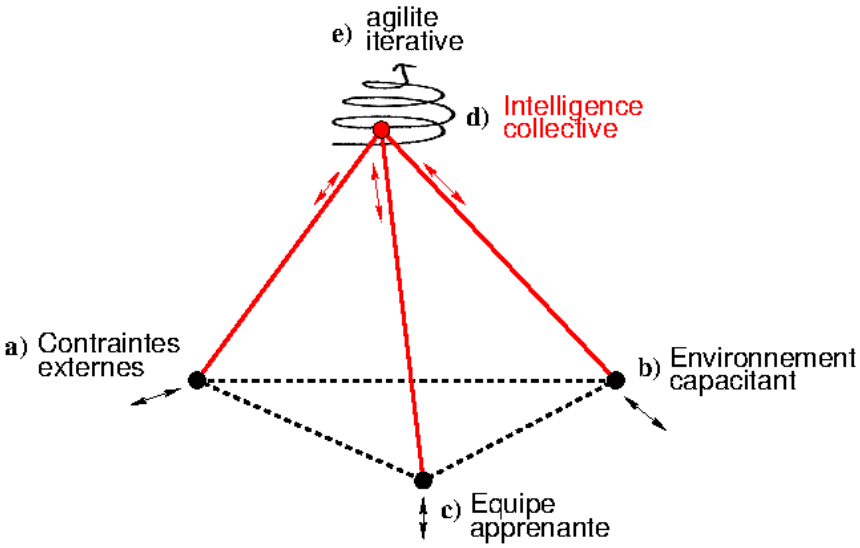
Une équipe de travail de six personnes a été réunie. Les caractéristiques de l'équipe seront décrites plus en détail. Cette équipe a conçu une formation de 6 séances pour l'ensemble des enseignants d'un Institut Universitaire de Technologie de la région parisienne dans le cadre de la réforme **pour la mise en place de l'Approche par Compétences** (APC), dans les Bachelors Universitaires de Technologie (BUT).

Le problème auquel était confronté l'équipe a été de mettre en place un dispositif pour sensibiliser et former à l'APC, 300 enseignants dans le cadre de la composante de notre université à partir d'avril 2021 pour une rentrée en septembre 2021.

Les membres de l'équipe se sont accordés sur l'intérêt et le propos de la présente communication et d'une autre communication orientée sur la conception de l'APC dans le cadre de la formation.

Dans la présente communication, nous ciblons la dynamique d'une auto-organisation efficace d'une équipe pour résoudre un problème complexe dans un environnement complexe et dont nous tentons de produire quelques éléments d'analyse réflexive dont les éléments principaux sont indiqués dans la Figure 1.

Figure 1 : Modèle de la dynamique de notre équipe en IC



Soient les trois éléments suivants **interdépendants** : (a) **les contraintes externes** : injonctions, freins (b) **l'environnement capacitant** qui influent sur l'apprentissage et le développement de l'équipe et (c) **l'équipe apprenante** considérée dans l'étude de cas.

C'est par (d) **l'intelligence collective** que peut émerger une solution d'équilibre, solution qui est sans cesse remise en jeu. (e) **L'agilité itérative** permet le co-développement continu de l'équipe afin de ré-équilibrer constamment.

3.1. Contraintes externes – (a)

Les référentiels du BUT ont été publiés officiellement en juin 2021 pour une application nationale dès septembre 2021.

Pendant la construction de ces référentiels, il a fallu **sensibiliser et former** les enseignants à ce nouveau paradigme d'enseignement, en tenant compte :

- du changement fondamental des pratiques et des méthodes pédagogiques
- du délai très court (4 mois)
- des contraintes sanitaires (COVID-19)
- de la surcharge de travail des enseignants (organisation de la continuité pédagogique)

3.2. L'environnement capacitant et le développement professionnel – (b)

L'importance des enjeux et l'influence des contraintes ont fait apparaître des opportunités de ressources et d'actions influant sur l'équipe de conception dans sa production et sa réflexion :

- L'urgence ressentie à fournir un maximum d'outils adaptés pour répondre à la

commande

- Des modalités de travail souple, à distance
- La liberté de s'auto-organiser tant que l'objectif est atteint
- La liberté d'utiliser les ressources et outils qui nous semblent pertinents

3.3. L'équipe apprenante – (c)

3.3.1. Constitution de l'équipe

Considérant l'injonction et les contraintes externes, la personne chargée de la mise en œuvre (la commanditaire) a initialement réuni un expert sur le sujet et une facilitatrice.

Ce petit noyau a mis en place un système de constitution d'équipe de façon très organique :

- en attirant des profils **complémentaires** par une **dynamique positive**
- en fixant **collectivement les enjeux** du groupe où l'autonomie et **l'individualité** de chacun sont respectés et pris en compte
- Les personnes rentrent si elles y trouvent leur intérêt et qu'elles peuvent apporter des choses au groupe.

L'organisation du groupe n'est donc pas figée. Il a été ouvert à un ensemble de participants potentiels.

Une équipe hétérogène avec **différents profils :** chercheur en psychologie de l'éducation, enseignante-chercheure formée à la facilitation en IC, ingénieure pédagogique, enseignante responsable de la mise en place de la réforme du BUT, enseignante du BUT, enseignante-chercheure en science de l'éducation.

Avec des **niveaux très hétérogènes** en ce qui concerne : la compréhension de l'APC, les méthodes d'accompagnement pédagogiques, la connaissance du cadrage institutionnel de la réforme, la connaissance des personnes des équipes pédagogiques à former et la connaissance des ressources de l'institution.

Cette **interdépendance** des connaissances, compétences, et façons de penser a constitué un levier important pour la dynamique de l'équipe.

3.3.2. Motivation de l'équipe

Un juste équilibre entre **défi** et **sentiment de compétence** fut un facteur de motivation intrinsèque certain pour l'équipe.

Le défi (cf. section contrainte) a été relevé par le groupe grâce à la complémentarité et l'interdépendance de chaque membre et à l'optimisme du groupe.

3.4. (d) Intelligence collective (IC) – (d)

Afin d'activer autant que possible l'IC dans l'équipe, des processus, méthodes, outils et postures d'IC ont été appliqués pour (i) la routine et (ii) l'organisation des séances (iii) les outils et (iv) les rôles pour l'apprentissage collectif

3.4.1. Routines des séances de conception

L'équipe se réunit toutes les 1 à 3 semaines suivant les besoins et disponibilités. La durée de chaque séance est de 3h et est toujours strictement respectée et suit une routine (Figure 2)

Figure 2 : Routine des séances

Phase	Intention
ouverture	recréer les liens et la membrane d'équipe par des discussions informelles
inclusion	intégrer les membres absents aux séances précédentes, et collectivement se reconnecter aux sujets et prioriser ceux qui seront traités
phase de travail	réflexion, apport de connaissance et production collective
restructuration	pour résumer les apports de la session, les questions en suspens, ce qu'il reste à faire, ce qui devra être mis à l'ordre du jour de la séance suivante et fixer un créneau commun pour la séance suivante
clôture	célébration de ce qui a été réalisé, gratitude et expression de la façon dont chacun a vécu la phase de travail et salutations

3.4.2. Organisation des séances

Owen (2008) a établi les principes du forum ouvert permettant à plusieurs centaines de participants de travailler simultanément en IC pour traiter des sujets en profondeur sur une période de 1 à 3 jours.

Nous avons adapté ses principes à un forum ouvert «permanent » (une séance de 3h toutes les 1 à 3 semaines pendant une année) pour l'équipe de conception (~6 personnes) :

- **Les personnes qui se présentent sont les bonnes :** chaque séance démarre avec quiconque est présent. Pour créer une cohésion, une inclusion permanente permet à chacun de reprendre le fil de façon efficace et de s'intégrer dans les échanges (voir section routine)
- **Ce qui arrive, est la seule chose qui puisse arriver :** de façon agile, par les contributions et apports de chacun, toutes les idées exprimées et débattues pendant les

séances participent au cheminement du groupe.

- **Ça commence quand ça commence :** ce sont les participants eux-mêmes qui décident de commencer les débats lorsqu'ils le souhaitent (au cours de la séance ou sur plusieurs séances). Quel que soit le moment, c'est le bon moment.
- **Quand c'est fini, c'est fini :** le groupe a discuté de toutes les questions aussi longtemps que chacun le désirait (sur une partie de séance ou plusieurs séances).
- **Si un membre du groupe n'est ni en train d'apprendre, ni de contribuer, il est libre de passer à autre chose :** suivant les sujets abordés, chacun est libre de participer ou pas, de proposer un thème de réflexion, de créer un sous-groupe, ...

3.4.3. Outils pour l'apprentissage collectif

Mémoire collective de travail : pendant la séance, pour favoriser les discussions et mettre en lien les connaissances de chacun, nous utilisons des supports visuels : partage d'écran, post-it, espace écrit de discussion. La facilitation graphique (sketchnoting) permet de mettre en lien les différentes idées apportées. Ces traces sont éphémères et ne servent que pendant la durée de la séance.

Mémoire collective à long terme : afin de conserver la mémoire de travail du groupe d'une séance sur l'autre, des documents collaboratifs sont écrits, structurés puis partagés sur un espace commun.

3.4.4. Rôles et facilitation

Chaque personne apporte les ressources nécessaires et participe activement aux discussions et à la co-construction. Toutefois, trois rôles-clés émergent avec une personne bien identifiée pour incarner chacun d'eux :

- **l'expert en APC :** pour mentorer, guider, expliquer, apporter des exemples, apporter les ressources au bon moment, donner des pistes de réflexion et des documents,
- **la commanditaire :** qui a exprimé les besoins et est personne ressource pour le cadrage du BUT : la connaissance des enseignants à former, l'organisation des ateliers, les remontées des enseignants
- **la facilitatrice :** dont le rôle est de s'assurer que le co-leadership tournant (Piazza, 2018) est assuré par les membres de l'équipe (Figure 3).

Figure 3 : Co-leadership

Co-leadership	description
gardien du processus	au service du processus d'ensemble
gardien du temps	en suivant et indiquant le temps et ses repères
gardien des progrès	en se concentrant sur les avancées et les apprentissages du groupe
gardien des signes	en notant la production collective et crée des traces, signes visibles ou le compte-rendu
gardien de l'energie	en prenant en charge la dimension énergétique et socio-émotionnelle du groupe
gardien de l'écosystème	en se concentrant sur l'accueil, la logistique
gardien de la culture commune	en gardant les règles du jeu, les valeurs et les principes que la communauté s'est choisie

3.5. Co-développer pour ré-équilibrer : l'agilité itérative – (e)

Dans une logique d'**amélioration continue**, un temps de rétroaction après chaque action à destination des enseignants, est consacré à un retour réflexif et à l'analyse collective de l'écart entre les attendus et ce qu'il s'est réellement passé.

Ces rétroactions et l'apparition de nouvelles contraintes (a) placent l'équipe apprenante (c) dans une situation de **défi continu**, et conduisent l'équipe à réitérer tout le processus d'intelligence collective (d) pour obtenir un équilibre en s'appuyant sur l'environnement capacitant (b). Ce qui nous a amené à concevoir le modèle de la Figure 1.

4. Conclusion

A partir d'une expérience collective, nous proposons un modèle qui reste à discuter.

Ces questions émergentes prennent une place croissante en sciences de l'éducation et de la formation dont cette analyse emprunte le positionnement multi-référentiel qui lui est spécifique.

Références bibliographiques

Grezelle-Zaïbet, O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, *14*, 41-59.

Owen, H. (2008). *Open Space Technology : A User's Guide. (3e ed.)* Berrett-Koehler Publishers.

Piazza, O. (2018). *Découvrir l'Intelligence collective*. Interéditions

Senge, P. (2015). *La cinquième discipline : Levier des organisations apprenantes.* (1re éd.). Eyrolles.

Villemain, A. & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des

opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont D'Urville. *Activités* [Online], *11-2*.

Vivre une démarche créative, collaborative par l'expérimentation pour valoriser les compétences des apprenants

Référent de l'atelier : Tony Vanpoucke, Fabmanager, Université Rennes 2
Équipe pédagogique : Université Rennes 2

L'Edulab, fablab de l'Université Rennes 2 et des acteurs locaux de la facilitation, propose un atelier pour expérimenter une méthode inspirée des cultures agiles et réutilisable sur des terrains variés (écoles, centre de formation, universités ou encore association). Au cours de cette activité, l'équipe collabore, définit, esquisse et construit un objet commun. Le but étant de vivre une expérience créative et collaborative et de mesurer les effets bénéfiques de sa collaboration. Cet atelier pourra être utilisé dans un autre contexte travail avec l'équipe pédagogique ou dans le cadre d'un enseignement avec les étudiants. L'animation est donc principalement destinée à des enseignants et/ou professionnels venus d'horizon de formations variés et se retrouvant dans un groupe commun pour agir ensemble.
Le contexte de création de cette méthode provient de l'actuelle réflexion de l'Edulab, autour des compétences et notamment des savoir-faire, questionnement qui entre plus globalement dans un positionnement plus général des fablab autour de l'apprentissage par le faire. Bien avant l'invention du concept de "fablab" qui ne se formalise réellement qu'en 2007, Neil Gershenfeld, enseignant au MIT avait imaginé en 1998 un cours nommé "How to make (almost) anything" dont l'objectif était de mélanger des promotions d'étudiants ingénieurs avec des étudiants en cursus artistique pour leur faire travailler sur un projet créatif commun. L'intérêt ici n'est pas tant l'objet créé à l'issu du cours que la démarche consistant à faire réfléchir les étudiants sur leurs propres méthodes de travail, méthode étant propre à leur discipline. Ainsi, par son souhait de transdisciplinarité, il existe dans le fondement du fablab un questionnement autour des compétences et des sensibilisations individuelles des étudiants vis-à-vis d'un groupe.

De plus en plus de fablabs universitaires ont émergé en France à partir de l'année 2009. Ces lieux sont équipés d'outils de fabrication, mais au sein de l'enseignement supérieur, ils posent la question des conditions de l'innovation pédagogique. Or, un fablab seul ne constitue pas un lieu d'innovation, il nécessite de s'appuyer pour cela sur une communauté

d’utilisateurs (Morel et Le Roux, 2015). Issus des cultures hackers et du logiciel libre, les fablabs mettent en avant les pratiques collaboratives. Ces pratiques, particulièrement quand elles s’ancrent dans un contexte universitaire, ont une valeur formative pour les étudiants (Jaouen, Archieri, 2020), non seulement par les situations d’apprentissage par les pairs, mais aussi par les dispositifs mis en place par la structure.

En 2021, le fablab semble s'inscrire de plus en plus dans un type de lieu plus vaste, le tiers-lieu. L’engouement autour du tiers-lieu aujourd’hui va également de pair avec son ouverture conceptuelle : un lieu ouvert à tous (étudiants, enseignants, habitants …), avec proposant une animation variée (enseignements, discussions, apprentissage libre, ateliers découvertes ...) et dans lequel le public participe activement à son animation (les encadrants étant essentiellement des tuteurs permettant de faire germer les envie des usagers dans un périmètre pré-définis). Aujourd’hui, Tiers-lieu, Fablab, partagent l’ensemble de ces problématiques communes et tendent à également partager également des formats d’animation. En effet, en université, les animateurs de ces tiers-lieux sont dans la majeur partie coutumiers des méthodes de travail collectif tel le Co-dev, l’apprentissage par le jeu, la pratique du hackathon ou encore l’application de variantes de méthodes agiles.

Mots clés : Approche par compétences (APC), méthode pédagogique, réflexivité, co-construction, apprentissage par le faire.

Durée de l'atelier (120 min)

Objectifs de l'atelier *(Développement professionnel de l'enseignant)*

- Scénariser un projet/ une activité pédagogique par le faire ensemble en incluant une démarche réflexive de l'apprenant (conscientisation de ses compétences)
- Accompagner les apprenants à identifier leurs compétences et les soutenir dans la mise en place de plans d'actions
- vivre l'expérience apprenante pour le transférer à ces activités pédagogiques, d'accompagnement

Scénario pédagogique évolutif (capacité maximum 12 apprenants)

RENNES 2 FABlab
Vivre une démarche créative, collaborative pour valoriser les compétences des apprenants dans une démarche "Learning by doing"
Référent de l'atelier : Tony Vanpoucke, Fabmanager, Université Rennes 2

Déroulé	Méthodes d'animation	Que fait l'intervenant ?	Que font les participants ?	Ressources supports matériels	Durée 120'
Accueil	Parole	Se présente	Se présentent	- Tableaux blancs - Marqueurs	10'
Présentation	Parole Activité brise - glace	Présente les objectifs de l'atelier et fait un bref historique des pratiques collaborative en fablab , lance l'activité brise glace et forme les équipes	Écoute, participent et se positionnent dans un groupe	- Tableaux blancs - Marqueurs	10'

Activité	Animation en mode projet Groupe de « projet »	Énonce les règles, puis se déplace dans les groupes.	En collaborant imaginent au sein de leur groupe des « solutions » pour construire un objet/projet de manière efficace	- Tableaux blancs - Marqueurs	40’
Feedback Autoévaluation	Échange, interaction	Facilite le partage d’expérience, la restitution, propose un test d’autoévaluation pour identifier ses compétences	L’activité vécue peut - elle être transférée à son contexte professionnel ? Sous quelle forme, modalité?	-Grille d’autoévaluation	35’
Bilan	Questionnaire d’évaluation Échange, interaction	Donne la parole aux participants	s’expriment sur leurs ressentis de l’atelier, leur vécu point d’amélioration, réussites	- Tableaux blancs - Marqueurs	15’
Conclusion	Exploration	Indique les liens et ressources méthodologiques Pistes pour aller plus loin			10’

Des ressources méthodologiques et références bibliographiques seront transmises par e-mail aux participants à l'issue de la séance ainsi que le scénario pédagogique. Un questionnaire d'évaluation sera également soumis aux participants à la fin de la séance. Des facilitatrices du service universitaire de pédagogie de Rennes 2 seront en soutien lors de l'atelier. Cet atelier dans sa construction bénéficie du soutien du réseau des partenaires locaux des Fablabs.

Références méthodologiques :

- Morel et Le Roux, la création et le maintien d'une communauté d'utilisateurs s'avèrent être deux facteurs clés de succès et de pérennisation d'un *FabLab,* 2015
- Jaouen, Archieri, Configurations d'action de formation à l'épreuve de l'approche sociotechnique : étude de cas dans un *FabLab,* 2020
- Conseil Scientifique du Réseau Français des Fablabs, Livre blanc Panorama des Fablabs en France fablab, 2018 (https://movilab.org/images/movilab/7/7d/Livre-blanc-Panorama-des-Fablabs-en-France-web.pdf)

Live a learning experience, collaborative approach through experimentation to enhance the skills of learners

Workshop referent : Tony Vanpoucke, Fabmanager,

Educational team : Université Rennes 2

Edulab, fablab of the University Rennes 2 and local facilitation partners, offers a workshop to experiment with a method inspired by agile cultures and reusable in various fields (schools, training center, universities or even associations). During this activity, the team collaborates, defines, sketches and constructs a common object. The goal is to live a creative and collaborative experience and to measure the beneficial effects of its collaboration. This workshop can be used in another context : working with the training team or as part of teaching with students. The animation is therefore mainly intended for teachers and / or professionals coming from a variety of training backgrounds and meeting in a common group to act together.

The context of the creation of this method comes from the current reflection of Edulab, around skills and in particular know-how, questioning which falls more generally into a more general positioning of fablabs around learning by doing. Long before the invention of the concept of “fablab” which was not really formalized until 2007, Neil Gershenfeld, a teacher at MIT had imagined in 1998 a course called “How to make (almost) anything” whose objective was to mix promotions of engineering students with artistic students to make them work on a common creative project. The interest here is not so much the object created at the end of the course as the process of making students think about their own working methods, a method being specific to their discipline. Thus, through its desire for transdisciplinarity, there is in the foundation of the fablab a questioning of the skills and individual awareness of students about a group.

More and more university fablabs have emerged in France from 2009. These places are equipped with manufacturing tools, but within higher education, they raise the question of the conditions for educational innovation. However, a fablab alone does not constitute a place of innovation, it requires relying for this on a community of users (Morel and Le Roux, 2015). Coming from hackers and free software cultures, fablabs highlight collaborative practices. These practices, particularly when they are rooted in a university context, have a formative value for students (Jaouen, Archieri, 2020), not only through peer learning situations, but also through the systems put in place by the structure.

In 2021, the fablab seems to be part of a larger type of place, space for public consultation. Today's enthusiasm for this type of place also goes hand in hand with its conceptual openness: a place open to all (students, teachers, residents, etc.), with a variety of activities (lessons, discussions, free learning, discovery workshops. ..) and in which the public actively participates in its animation (the supervisors being essentially tutors allowing the desires of users to germinate within a pre-defined perimeter). Today, space for public and Fablab share all of these common issues and tend to also share animation formats. Indeed, in university, the leaders of these type of places are for the most part customary in collective work methods such as Co-dev, gaming, the practice of hackathon or even the application of agility method.

Keywords: Competency-based approach, teaching method, reflexivity, co-construction, learning by doing

Time of workshop : (120 min)

Purpose of the workshop: Professional development of the teacher

- Scripting a project / educational activity by doing it together, including a reflective approach by the learner (awareness of their skills)
- Support learners in identifying their skills and support them in setting up action plans
- Try the learning experience to transfer it to these educational and support activities

Design pedagogy (maximum capacity 12 learners)

Live a learning experience, collaborative approach through experimentation to enhance the skills of learners
Workshop referent :Tony Vanpoucke, Fabmanager, Pedagogy team, Université Rennes 2

Script	To lead	What does the practitioner do?	What are the participants doing?	Ressources supports matériels	Duré e 120’
Introduction	to talk	Presentation	Presentation	White board	10’

Présentation	Parole Activité brise - glace	Présente les objectifs de l'atelier et fait un bref historique des pratiques collaborative en fablab , lance l'activité brise glace et forme les équipes	Écoute, participent et se positionnent dans un groupe	White bird	10'
Activité	Animation en mode projet Groupe de « projet »	Énonce les règles, puis se déplace dans les groupes.	En collaborant imaginent au sein de leur groupe des « solutions » pour construire un objet/projet de manière efficace	White bird	40'
Feedback Autoévaluation	Échange, interaction	Facilite le partage d'expérience, la restitution, propose un test d'autoévaluation pour identifier ses compétences	L'activité vécue peut - elle être transférée à son contexte professionnel ? Sous quelle forme, modalité?	-Grille d'autoévaluation	35'
Bilan	Questionnaire d'évaluation Échange, interaction	Donne la parole aux participants	s'expriment sur leurs ressentis de l'atelier, leur vécu	- Tableaux blancs - Marqueurs	15'

			point d'amélioration , réussites		
Conclusion	Exploration	Indique les liens et ressources méthodologiques Pistes pour aller plus loin			10'

Methodological resources and bibliographical references will be sent by e-mail to participants at the end of the session as well as the educational scenario. An evaluation questionnaire will also be submitted to participants at the end of the session. Facilitators from the Rennes 2 university education service will support the workshop. This workshop in its construction benefits from the support of the network of local Fablabs partners.

Methodological references:

- Morel et Le Roux, la création et le maintien d'une communauté d'utilisateurs s'avèrent être deux facteurs clés de succès et de pérennisation d'un *FabLab,* 2015
- Jaouen, Archieri, Configurations d'action de formation à l'épreuve de l'approche sociotechnique : étude de cas dans un *FabLab,* 2020
- Conseil Scientifique du Réseau Français des Fablabs, Livre blanc Panorama des Fablabs en France fablab, 2018 (https://movilab.org/images/movilab/7/7d/Livre-blanc-Panorama-des-Fablabs-en-France-web.pdf)

Co-production d'une ressource à destination des formateurs d'enseignants dans le cadre d'un groupe de travail de l'Inspé et augmentation du pouvoir d'agir des différents acteurs

Aline Blanchouin INSPE Bretagne-UBO-CREAD, Rennes, France aline.blancchouin@inspe.bretagne.fr
Jean-Noel Blocher INSPE Bretagne-UBO-CREAD, Rennes, France jean-noel.blocher@inspe.bretagne.fr
Marie-Pierre Laisné INSPE Bretagne, Rennes, France marie-pierre.laisne@inspe.bretagne.fr
Marie-Pierre Saulze INSPE Bretagne, Rennes, France marie-pierre.laisne@inspe.bretagne.fr

Résumé

Les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (Inspé) de chaque académie de France oeuvrent à la formation des enseignants. En plus de la prise en charge de la formation initiale des futurs enseignants (premier et second degré ; personnels d'éducation et des psychologues de l'Education nationale), ils participent, en partenariat avec l'académie, à leur formation continue mais aussi à la formation des formateurs. Pour relever plus particulièrement ces derniers défis, les formateurs de l'Inspé de Bretagne ont la possibilité de constituer un groupe de ressources et de recherche (G2R) autour d'une question d'enseignement et/ou de formation des enseignants. Ces groupes sont des lieux de formation et de recherche associant une diversité d'acteurs de la sphère éducative, notamment des professeurs des écoles ou du secondaire totalement en classe ou partiellement formateurs, et des enseignants chercheurs de tout horizon (en didactique ou non). C'est dans un tel cadre institutionnel que les auteurs de cette communication travaillent ensemble au sein du G2R-Formateur-accompagnateur, initié il y a un an et demi. L'objectif général poursuivi est de créer et d'alimenter un espace numérique d'hébergement afin que les formateurs puissent s'auto-former et/ou trouver des moyens pour l'action (en termes de supports, contenus de formation…) à propos : de dispositifs de formation au service d'une articulation entre apports et analyse de pratiques ; des gestes professionnels, règles de métier et dilemmes à arbitrer pour conduire une formation ; de la connaissance des différents contextes de formation. L'enjeu est de participer à outiller la formation des formateurs en partant de leur travail réel afin de favoriser chez eux le recours à des stratégies de formation basées sur les questionnements professionnels des enseignants pour procéder

à un approfondissement de connaissances académiques et didactiques. Ce qui conduit à mobiliser systématiquement les postures de traducteur et de contradicteur (Jorro, 2016) du formateur. La communication que nous proposons aborde plus spécifiquement l'élargissement du pouvoir d'agir (Clot, 2008) des quatre contributeurs (et membres du collectif mixte que nous constituons : deux professeurs du second degré formatrices à mi-temps, deux enseignants chercheurs) « pour et dans l'*agir ensemble* » au sein du G2R. Pour ce faire nous étudierons le processus de co-production d'un *système hybride texte-image-son* (SHTIS. Blocher, 2018) concernant la transposition d'une technique d'animation de classe (*le word Café*, Mattes, 2015) en moyen d'action pour le formateur. Pour cette étude, nous documenterons les modes de coopérations qui ont caractérisé notre travail collectif au cours des différentes étapes. Premièrement, le recueil de traces d'une formation menée par les deux enseignantes-formatrices ; deuxièmement, l'analyse collective de la situation à partir du cadre de l'auto-confrontation (Clot & Faita, 2000) ; troisièmement, la conception même du film court de la situation de formation et des documents qui y sont articulés (le SHTIS). Nous serons ainsi amenés à montrer quelles activités professionnelles de recherche et/ou de formation se sont trouvées transformées pour chacun.e d'entre autour de cet objet commun de travail et les retombées pour le champ de la pédagogie de l'enseignement supérieur.

Abstract

The National Institutes for Higher Education (Inspé) in each French academy are involved in teacher training. In addition to taking charge of the initial training of future teachers (first and second level ; education personnel and psychologists of the French National Education), they participate, in partnership with the academy, in their continuing education and also in the training of trainers. In order to meet these challenges in particular, the trainers of the Inspé de Bretagne have the possibility of forming a resource and research group (G2R) around a teaching and/or teacher training issue. These groups are places of training and research associating a diversity of actors from the educational sphere, in particular school or secondary school teachers who are totally in the classroom or partially trainers, and teacher-researchers from all horizons (in didactics or not). It is in such an institutional framework that the authors of this paper work together within the G2R-Formateur-accompagnateur, initiated a year and a half ago. The general objective is to create and maintain a digital hosting space so that

trainers can self-train and/or find means for action (in terms of training materials, content, etc.) concerning : training devices for the articulation of input and analysis of practices; professional gestures, rules of the trade and dilemmas to be resolved in order to conduct training; knowledge of the different training contexts. The challenge is to participate in the training of trainers by starting from their real work in order to encourage them to use training strategies based on the professional questions of teachers in order to deepen their academic and didactic knowledge. This leads to the systematic mobilization of the trainer's postures of translator and contradicter (Jorro, 2016). The paper we are proposing deals more specifically with the enlargement of the power to act (Clot, 2008) of the four contributors (and members of the mixed collective we are constituting: two part-time secondary school teachers and two teacher-researchers) "for and in acting together" within the G2R. To do so, we will study the co-production process of a hybrid text-image-sound system (SHTIS. Blocher, 2018) concerning the transposition of a classroom animation technique (the Word Café, Mattes, 2015) into a means of action for the trainer. For this study, we will document the modes of cooperation that characterized our collective work during the different stages. First, the collection of traces of a training conducted by the two teacher-trainers; second, the collective analysis of the situation from the framework of self-confrontation (Clot & Faita, 2000) ; third, the very design of the short film of the training situation and the documents articulated to it (the SHTIS). We will thus be able to show which professional activities of research and/or training were transformed for each of them around this common object of work and the repercussions for the field of pedagogy in higher education.

Mots-clés

collectif de formateurs, modes de coopération, pouvoir d’agir, professeur du second degré, enseignant-chercheur

Références bibliographiques

Blocher, J-N. (2018). Comprendre et montrer la transmission des savoirs : les systèmes hybrides texte-image-son comme lieux de production et d’écriture des phénomènes. Une illustration en Théorie de l’Action Conjointe en Didactique. Thèse de doctorat en

sciences de l'éducation et de la formation. Brest, Université de Bretagne Occidentale. [Repérée à http://blog.espe-bretagne.fr/parenthese/]

Clot, Y. & Faita, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Puf.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS 38 avril 2016 (pp114-132)*

Mattes, W. (2015). *52 méthodes pratiques pour enseigner*. Adaptation française de Rémy Danquin. Canopé

Thématique 4

Les politiques et stratégies de l'« agir ensemble »

Enfin le quatrième angle d'analyse s'intéresse aux politiques en lien avec l'« agir ensemble » et à leurs déclinaisons stratégiques. Il invite à examiner la notion à partir de ses aspects politiques, sociétaux, économiques, organisationnels et techniques. Pourront par exemple être abordés ici : les politiques et leurs visées/finalités comme leur programme et niveau de déploiement ; les stratégies et leurs moyens ; les acteurs politiques ; les contextes (locaux, nationaux, internationaux et supra-nationaux) ; les dimensions (professionnalisation, inclusion, internationalisation et flexibilisation des formations universitaires) ; les dynamiques culturelle et interculturelle ; les croisements et maillages ; etc.

Ces différentes entrées (épistémologiques, praxéologiques, stratégiques et politiques) dans la thématique de l'« agir ensemble » sont évidemment inter-reliées. Toutefois, pour faciliter les regroupements nécessaires à la constitution du programme, les contributeurs sont invités à choisir prioritairement l'un de ces angles et à bien identifier les mots-clés correspondant à leur projet de communication au sein du congrès AIPU 2022.

Analyse d'une démarche de recherche-intervention au service de la transformation

Axe 4 – Les politiques et stratégies de l'Agir Ensemble

Cécile Picard-Limpens, Cheffe de projet NCU NewDeal – Docteure en Informatique

Université de Bordeaux - Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (MAPI)

cecile.picard-limpens@u-bordeaux.fr

Pauline Jourdan, Directrice adjointe du service universitaire de pédagogie, Doctorante Sciences de l'éducation et de la formation

Université de Bordeaux – Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation – Laboratoire Culture et Diffusion des Savoirs (CeDS – 70è – EA 7440)

pauline.jourdan@u-bordeaux.fr

Résumé

fr

Le projet de NCU NewDEAL de l'Université de Bordeaux a pour objectif la réussite de chaque étudiant en premier cycle universitaire via la mise en place de cursus plus fluides et appropriés aux différents besoins de la formation initiale et continue. Inscrit dès son début comme projet stratégique, il fonde le cadrage de l'amélioration continue, et permet d'engager progressivement l'établissement dans la transformation e s projets-protot pes de formation expérimentent les caractéristiques du mod le de transformation tout en s'engageant à une diffusion et un essaimage. Un pilotage conçu comme une recherche-intervention et une approche systémique permettent la réalisation effective de telles transformations et de répondre aux problématiques qui en découlent, tant sur les modalités de suivi au service de la conduite du changement, que sur un mode de travail coordonné entre les services de soutien. Il a fallu compter sur l'engagement de nombreux membres de la communauté universitaire, institutionnels, administratifs, académiques, étudiants, et leur coordination, pour compenser le coût de la transformation pour les enseignants-chercheurs L'objectif de cette communication est d'apporter un retour d'expérience sur un mod le de pilotage et d'accompagnement du changement reposant sur des principes participatifs, itératifs et s stémiques, afin d'engager la discussion, d'en comprendre les effets et d'interroger la communauté scientifique sur les

perspectives possibles d'un tel dispositif, en mati r e de développement des acteurs d'une part, et de pérennisation à long terme d'autre part

Abstract

en

The NCU NewDEAL project at the University of Bordeaux aims to ensure the success of each undergraduate student through the establishment of more fluid courses that are appropriate to the different needs of initial and continuing education. From the outset as a strategic project, it is the basis of the framework for continuous improvement, and allows the establishment to gradually engage in the transformation. Prototype training projects experiment with the characteristics of the transformation model while engaging in dissemination and spin-off. A management designed as research-intervention and a systemic approach allow the effective realization of such transformations and respond to the resulting issues, both in terms of monitoring in the service of change management, and in a coordinated working mode between support services. It took the commitment of many members of the university community, institutional, administrative, academic, students, and their coordination, to compensate for the

cost of transformation for teacher-researchers. The objective of this communication is to provide feedback on a change management and support model based on participatory, iterative and systemic principles, in order to initiate the discussion, understand the effects and to question the scientific community on the possible perspectives of such a device, in terms of development of actors on the one hand, and long-term sustainability on the other.

Mots-clés

Programme et déploiement, Stratégie et moyens, Dynamiques culturelles et inter, Croisements et maillages

1. Présentation du NCU NewDEAL

Lauréat de l'appel à projet PIA31 en 2017, le programme NewDEAL a pour ambition d'améliorer la réussite en premier c cle universitaire en créant de nouveaux cursus en adéquation avec la diversité des publics, permettant de construire de véritables parcours de formation personnalisés dans une approche inclusive. Il doit permettre d'accélérer et d'amplifier la transformation pédagogique engagée dans le cadre du déploiement du projet stratégique de l'université de Bordeaux (UBx), mais avant tout, il doit rendre possible la mise en œuvre de cursus plus fluides, plus souples, et mieux adaptés aux différents besoins de la formation initiale et continue. Il repose sur trois piliers principaux de changement : l'ouverture des cursus, le renforcement des programmes d'étude avec le monde environnant et l'autonomisation des étudiants.

es trois grands axes sont pour chacun déclinés en trois objectifs afin de constituer le cahier des charges des nouveaux cursus L'ouverture des cursus se fonde sur la modularité de la structure de formation, la capacité à cheminer dans cette architecture modulaire de mani re personnalisée, mais aussi la temporalité adaptée à chaque cas de figure (l'année d'étude s'instancie dans le référentiel de l'étudiant)

Les nouveaux cursus proposés doivent être en connexion forte avec leur environnement proche, le monde de la recherche à l'intérieur des universités et le monde socio-économique, industriel et associatif sur le territoire régional, national, ou international, et intégrer une prise en compte des enjeux sociétaux. Le dernier axe a pour objectif d'amener les étudiants à devenir de véritables acteurs de leurs apprentissages, en adoptant une approche articulant accompagnement et autonomisation, outillée de dispositifs ad hoc, et se focalisant sur trois directions majeures : au cœur de l'acte d'apprentissage, au sein du programme d'étude, et via l'environnement d'étude

Le pilotage et la mise en œuvre du programme New EAL reposent sur la description détaillée et documentée du mod le de transformation, le développement d'expérimentations destinées à valider la capacité à mettre en œuvre les caractéristiques du mod le et à les déployer à grande échelle.

[1] Programmes Investissements d'Avenir

Afin de sécuriser les expérimentations pour les étudiants, les formations concernées s'appuient sur un cahier des charges rigoureux, articulé autour de quatre exigences :

- l'adéquation entre les blocs de connaissances et de compétences et les objectifs d'insertion ou de poursuite d'étude visés selon une approche-programme;
- une structuration basée sur la progressivité des acquis et non plus sur la temporalité des années d'étude;
- une évaluation performante et qualitative des acquis d'apprentissage;
- l'adéquation entre les modalités pédagogiques et les objectifs visés à travers le contrat de réussite étudiant, avec le double objectif de rendre les formations plus actives et participatives, et de participer au développement de l'autonomisation des étudiants par l'acte d'apprentissage

ette méthodologie s'applique dans un premier temps aux terrains d'expérimentations, articulés aux collèges de formation de mani re à garantir l'appropriation du programme par les terrains, et est déplo ée ensuite à l'ensemble des projets de transformation pédagogique soutenus par l'UBx Le programme New EAL offre ainsi un véritable écos st me méthodologique au sein duquel seront conduits les différents projets.

Il s'agit ici d'un dispositif : il est de nature stratégique, il constitue le maillage d'un ensemble d'éléments discursifs, institutionnels, r glementaires, scientifiques et administratifs, et il se situe au croisement de la relation entre le pouvoir et le savoir (Agamben, 2007). Le dispositif NewDEAL est le véhicule de la transformation pédagogique, venant modifier le système dans lequel il s'inscrit Le changement profond qu'il engendre est associé d'une part à un processus d'apprentissage au service de l'appropriation de savoirs et de pratiques, venant modifier les représentations des acteurs (Abernot et Eymery, 2013), et d'autre part au développement des capacités et du potentiel inventif des individus. (id.) , pour une volonté consciente de prise d'initiatives.

2. Un pilotage à la manière d'une recherche-intervention au service de la conduite du changement

A la mani re de l'intervention sociologique, dans ses formes les plus récentes (ousi n et Rui, 2011), le pilotage du dispositif s'inscrit dans une logique d'acteurs et la méthodologie occupe une place prépondérante. A tous les niveaux, le programme NewDEAL interroge, observe et chemine de la théorie à la pratique et inversement, ouvrant vers une dimension heuristique (Bedin, 2013), en faisant participer les étudiants, les équipes pédagogiques, et les divers acteurs impactés par de tels changements au sein de la structure universitaire, tout en mettant à disposition un dispositif dédié à la recherche-action et à la mesure d'impact

2.1. La nécessaire participation des étudiant.e.s

La participation des étudiant e s au processus de transformation est un enjeu important, à la fois pour recueillir leur perception sur les évolutions engagées, mais aussi pour permettre d'échanger les points de vue sur les actions entreprises, et leurs effets

Pour cette raison, le dispositif s'est doté d'un comité des usagers Pour une premi re consultation, un groupe d'une quin aine d'étudiant e s concerné.e.s par les expérimentations du dispositif NewDEAL cette année et plus largement par les évolutions de l'offre de formation a été constitué dans un souci de représentations des terrains et des publics. Une première séance de partage a alors été organisée en avril 2021 afin de recueillir de la part des étudiants trois éléments de réflexion : la transformation per ue à l'échelle de leur formation, les possibilités de personnalisation, leurs besoins en termes de formations et d'évolution

2.2. Du cadrage à l'appropriation progressive

Lancé officiellement en juin 201 , le dispositif N U New EAL a d'emblée été positionné comme un programme stratégique de l'établissement Un an apr s son lancement, l'élaboration du cadrage de la future offre de formation de l'UBx inscrit le cahier des charges des nouveaux cursus proposé comme élément central de l'amélioration continue, assurant la cohérence avec la mise en œuvre de l'arrêté licence, la préparation du prochain contrat d'accréditation et le déploiement du projet stratégique de l'établissement et du N U NewDEAL sur dix ans.

oncr tement, dans le cadre de l'accréditation 2022-2027, le cadrage de l'offre cible de l'établissement s'est appu é sur le principe d'une transformation progressive des formations, amenant les équipes pédagogiques de mention à construire leurs propres feuilles de route précisant les évolutions projetées sur la durée du prochain contrat selon les différents axes du cahier des charges.

Parallèlement, les équipes pédagogiques ont été invitées à traduire en cas d'usage, ou scénarios, les parcours personnalisés étudiants et formaliser les besoins réels qui s' raccrochent pour leur opérationnalisation. Cette démarche contributive a vocation à servir l'appropriation de la transformation par la communauté, le suivi des parcours et l'accompagnement, la spécification des outils en appui et le suivi qualitatif du programme Le parcours étudiant doit se présenter comme une suite d'év nements afin de rendre compte de la façon dont il chemine dans son parcours, et accumule le nombre d'E TS, tout en marquant les ajustements, les actions qui s' rattachent et les acteurs concernés ette démarche met par ailleurs en évidence la complémentarité des métiers et la nécessité de considérer le sujet avec le soutien des différentes expertises.

2.3. L'OpenLab In'Pact, de l'évaluation à l'action

L'openLab In'Pact est l'un des volets du programme New EAL, il a vocation à explorer et approfondir des thématiques corrélées au modèle de nouveaux cursus, et contribuer à l'évaluation et l'amélioration des nouveaux dispositifs et programmes de formation.
In'Pact est un dispositif flexible et ouvert qui met en s nergie une diversité d'acteurs du monde de la recherche (enseignants-chercheurs, chercheurs, étudiants, ingénieurs de recherche, ingénieurs d'étude) et d'approches méthodologiques (études de cohortes, études quantitatives, qualitatives, croisées, recherches-action, compréhensives...) dans une perspective pluridisciplinaire.

In'Pact s'inscrit au service de l'établissement, et la communauté universitaire peut le solliciter pour mener des recherches-actions sur des thématiques en lien avec la transformation pédagogique.

Pour s'adapter à la communauté, dans une démarche d'appropriation et avec l'objectif d'installer une culture et une d namique d'amélioration continue et de transformation pédagogique profondes et durables, le périm t re d'In'Pact s'étend au-delà des activités de

recherche-action. Dans une perspective de développer les compétences et le pouvoir d'agir des enseignants plusieurs actions sont aujourd'hui proposées

- le développement et la promotion de la démarche SoTL[2] et son accompagnement à grande échelle ;
- le développement et l'animation des communautés de pratiques
- le déploiement d'un dispositif de compagnonnage, constitué d'un réseau d'enseignants experts mis à disposition des autres enseignants pour des missions de conseil, accompagnement et formation pédagogiques

le lancement et l'animation d'une revue dédiée aux pratiques pédagogiques à l'UB permettant de produire de la connaissance mais aussi d'institutionnaliser et de valoriser largement les travaux réalisés.

3. Une approche systémique au service du changement

Pour permettre une mise en œuvre de la transformation de l'offre de formation, et pour assurer la cohérence et la pérennité des actions de transformation engagées, les différentes actions stratégiques de l'établissement sont coordonnées en s'appu ant sur les réseaux métiers avec un impact sur les processus internes.

Au lancement du dispositif New EAL, un effort important a été consacré à construire une organisation permettant de sécuriser le déploiement d'un programme de transformation sur ses différentes caractéristiques (volume financier, durée, RH impliquées, transversalité des sujets abordés, etc.). Ceci a permis par ailleurs de fournir un cadre reproductible pour de futurs projets de même nature. En particulier sur tous les sujets inhérents aux fonctions supports, la complexité d'adapter des procédures de recrutement annualisées à la fluidité et la réactivité que nécessite un tel projet, la spécificité des statuts des personnels recrutés, la réorganisation de circuits financiers etc , ont conduit à mettre en place un comité technique (COTECH) avec pour vocation de construire les processus et organisations relevant des questions financi r es, des recrutements et d'amélioration continue des dispositifs

[2] Scholarship of Teaching and Learning

L'accompagnement repose sur une approche programme conçue par la MAPI[3], et centrée sur l'approche-programme, la vision du dipl mé , l'expression des acquis de l'apprentissage (AA) et l'alignement pédagogique, pour servir la construction de parcours personnalisés. De mani re concomitante à la construction de la méthodologie d'accompagnement, un travail de sécurisation des processus et des actes relatifs à l'inscription des étudiants avec la irection de formation et de la Gestion des Cursus (DFGC) pour une traduction en termes de scolarité de l'abandon progressif de la référence annuelle, pour permettre la flexibilisation des parcours de progression.

La montée en puissance du programme NewDEAL a révélé la maturité de la formation et l'accompagnement des enseignants, tant en termes d'accompagnement pédagogique (appui au numérique, ingénierie pédagogique et de formation), qu'en termes de formalisation méthodologique.

Sur le sujet de l'ancrage des formations à leur environnement, une des priorités du N U New EAL, un travail collaboratif s'est engagé avec la Mission d'Appui à l'Orientation et à l'Insertion Professionnelle (MAOIP) et la Direction Innovation, Partenariats, Entreprises (IPE) autour des différentes initiatives sur l'insertion professionnelle et l'orientation En prenant appui sur les expertises de ces deux services, l'enjeu est de construire une vision globale de l'ancrage socio-économique des formations par la participation des partenaires de terrain sur les différentes phases.

Figure caractéristique de l'approche s stémique du programme de transformation, l' assistant à maîtrise d'ouvrage (AMOA) est l'intermédiaire entre les équipes enseignantes, les apprenants et autres experts métiers qui expriment les besoins et les informaticiens qui con oivent les outils Il a pour r le de conduire l anal se des opportunités, d étudier la faisabilité de la demande, de rédiger le cahier des charges technique.

Au-delà de l'ambition de pérennisation du mod le , cette approche s stémique a également vocation à fluidifier et faciliter l'implication des équipes pédagogiques Il s'agit d'une forme

[3] Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (Service universitaire de pédagogie)

de back-office des services de soutien, permettant de faciliter le changement via une approche collective et coordonnée de la transformation pédagogique.

4. Conclusion et questionnements

Le programme NewDEAL est le véhicule d'un changement profond dans l'institution.

Il est piloté à la mani re d'une recherche-intervention et caractérisé par une réelle synergie des différents acteurs qui contribuent Les mo ens qui s' rattachent, complétés par ailleurs par d'autres soutiens tel que le congé pour projet pédagogiq, permettent d'offrir aux enseignants impliqués des conditions optimales pour la transformation de leurs pratiques.

onstruit sur le principe de développement du pouvoir d'agir de ses acteurs (enseignants-chercheurs) d'une part et usagers (étudiant e s), reprenant le « paradigme du projet »(Roegiers, 2012) d'autre part, peut-il se prétendre facteur de conversion pour tendre vers la définition ou la constitution d'un environnement capacitant ? Cette hypothèse est centrale pour un projet de transformation de grande ambition avec une période de financement donnée.

Références bibliographiques

Abernot, Y., & Eymery, C., (2013) Le changement en education et formation, un mot à la mode, une réalité socioéducative, une preoccupation scientifique ? IN Bedin, V., (dir.) (2013). Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation (Pratiques en formation). Paris (France): L'Harmattan.

Agamben, G., & Rueff, M.(trad.) (2007). Qu'est-ce qu'un dispositif ? (Rivages poche Petite bibliothèque). Paris (France): Éditions Payot & Rivages.

Bedin V. (2013) La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle approche de conduite et d'accompagnement du changement IN Bedin, V , (dir) (2013) Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation (Pratiques en formation). Paris (France): L'Harmattan.

Cousin, O. & Rui, S. (2011). La méthode de l'intervention sociologique: Évolutions et spécificités. Revue française de science politique, 61, 513-532. https://doi.org/10.3917/rfsp.613.0513

Roegiers, X., Rege Colet, N., Colet, N., Miled, X., Ratziu, M., Letor, I., . . . Dali, Mohamed. (2012). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? l'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme (Pédagogies en développement). Bruxelles (Belgique): De Boeck.

Coopétition pour l'agir ensemble autour d'enjeux pédagogiques : le cas d'Angers Loire Campus

Nathalie DEBSKI, GRANEM–Université d'Angers nathalie.debski@univ-angers.fr ; Anne Morel, ENSAM anne.morel@ensam.eu ; Isabelle MARECHAL, UCO imarecha@uco.fr

Résumé :
À l'heure de l'instantanéité de l'accès au savoir, de la multitude de modalités d'enseignement possibles depuis près de deux années, de l'évolution induite du métier d'enseignant dans le supérieur et des conditions de diplomation des étudiants, se pose la question du choix de l'établissement d'enseignement supérieur par les étudiants pour assurer leur réussite personnelle et professionnelle.
La pédagogie dans le supérieur, sa transformation et les dispositifs mis en œuvre pour favoriser la réussite des étudiants pourraient alors être vus comme un avantage concurrentiel pour un établissement. A l'échelle d'un territoire, il nous a semblé intéressant de comprendre les raisons pour lesquelles des établissements d'enseignement supérieur, publics et privés, sont arrivés à travailler ensemble depuis plus de 7 ans, ont partagé des expériences, des ressources et ont co-produit des événements sur la pédagogie dans le supérieur à l'échelle territoriale et nationale. L'objet de cette communication portera alors sur le groupe de travail en innovation pédagogique du Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) d'Angers Loire Campus (ALC). Fondant notre démarche sur les théories des Conventions, du Don et Contre-Don et du concept de coopétition, nous avons fait l'hypothèse qu'au-delà de la simple régularité des rencontres et d'un intérêt commun pour la pédagogie, les facteurs qui font l'Agir ensemble durable dépassent les cadres institutionnel et organisationnel et influent les comportements des différentes parties prenantes.

Abstract :
At a time of instantaneity of online access to knowledge, of the multitude of teaching methods, of the resulting evolution of the teaching profession in higher education and of the conditions for graduating, the question arises as to which higher education institution should be chosen by students to ensure their personal and professional success. Pedagogy in higher education, its transformation and the measures implemented to promote student success could then be seen as a competitive advantage for an institution.
On a local scale, it seems interesting to understand the reasons why higher education institutions, public and private, have managed to work together for many years. And how they have shared

experiences, resources and co-produced events on higher education at the territorial and national levels.

This paper aims at describing the activities of the educational innovation working group of the Scientific Interest Group (GIS) of Angers Loire Campus (ALC).

Our approach being based on the french convention as well as gift and counter gift theories, and the concept of coopetition, the assumption is made that beyond the simple regularity of meetings and a common interest in pedagogy, the factors that make acting together sustainable go beyond the institutional and organizational frameworks and influence the behavior of the various stakeholders.

Mots-clés

Politique territoriale, partenariats, coopétition, conventions, don-contre don

Introduction

Impulsé par la loi d'orientation relative à l'enseignement supérieur et la recherche adoptée le 22 juillet 2013 qui encourageait un renforcement à l'échelle territoriale des collaborations entre établissements universitaires et Grandes Ecoles, un Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) regroupant plusieurs partenaires d'enseignement supérieur et de recherche, publics et privés, a été créé en 2014, sur le territoire d'Angers Loire Campus (ALC) et est présidé par le président de l'Université d'Angers.

Le territoire d'ALC comprend près de 42000 étudiants répartis dans les 16 établissements publics et privés avec plus de 1500 Enseignants et Enseignants-Chercheurs (EEC) et plus de 40 Ingénieurs ou Conseillers Pédagogiques (ICP). L'activité d'ALC porte sur la vie étudiante, la formation, la recherche, l'innovation et l'inscription urbaine de l'enseignement supérieur et de la recherche dans une dynamique géographique de proximité. Plusieurs groupes de travail œuvrent pour réaliser cette activité.

Le groupe de travail sur lequel nous nous penchons porte sur l'innovation pédagogique et regroupe, pour chaque établissement impliqué, un référent EEC de la pédagogie (Directeur.trice pédagogique, Vice-Président, Référent pédagogique) et un ou deux ICP (Responsable du service d'appui à la pédagogie ou référent). Son objectif est de pouvoir échanger sur les pratiques pédagogiques de chaque établissement, enrichir les connaissances, partager des ressources, des moyens humains ou matériels, organiser des journées scientifiques communes, en tissant des liens entre ICP et entre EEC qui sont souvent dans des champs disciplinaires différents et qui appartiennent à des établissements parfois concurrents.

En 2014, le groupe d'innovation pédagogique a regroupé 5 établissements sur les 16 initiaux, l'ENSAM-École Nationale Supérieure des Arts et Métiers, l'ESA-École Supérieure d'Agriculture,

l'ESAIP-École Supérieure Angevine d'Informatique et de Productique, l'ESEO-École Supérieure de l'Electronique de l'Ouest, et l'Université d'Angers. L'École du Génie d'Angers a intégré le groupe de travail en 2017, l'ISTOM (École Supérieure d'Agro-Développement International) en 2018, l'UCO (Université Catholique de l'Ouest) et l'ESSCA (Ecole Supérieure des Sciences Commerciales d'Angers) l'ont rejoint en 2019.

Forts de cette expérience de travail et de réflexion commune, notre communication portera sur la recherche et l'analyse des facteurs qui pourraient expliquer les raisons pour lesquelles des EEC d'établissements concurrentiels maintiennent un fort degré d'implication depuis plus de 7 ans au sein de ce groupe. Les réflexions sur un objet non concurrentiel qu'est la pédagogie dans l'enseignement supérieur expliqueraient-elles cette dynamique, ou serait-ce un mode de gouvernance et de structuration, ou encore des valeurs et une éthique partagée ainsi que des opportunités à travailler ensemble ?

Les apports du concept de coopétition et des théories des conventions, du Don et contre-Don seront proposés et offriront une lecture plus large de cette dynamique expérientielle.

Nous présenterons ainsi dans une première partie une revue de la littérature sur l'Agir ensemble dans un contexte d'établissements concurrentiels et dans une seconde partie la méthodologie et les résultats obtenus quant aux facteurs de réussite et les voies d'amélioration de notre groupe de travail qui font que tout seul nous irions peut-être plus vite, mais à plusieurs nous sommes déjà allés plus loin.

1 Agir en contexte de coopétition

Initialement définie dans le secteur des entreprises privées par Nalebuff et Brandenburger (1996), la coopétition est la situation dans laquelle une organisation établit et renforce sa compétitivité et ses avantages concurrentiels en développant des alliances stratégiques, des réseaux, ou des stratégies collectives avec d'autres entreprises concurrentes, afin d'accéder à des ressources rares et/ou complémentaires. C'est une situation hybride entre coopération et concurrence (Yami et Le Roy, 2007), dans laquelle les avantages de la compétition sont la stimulation de la recherche de nouvelles opportunités créatrices de valeur alors que ceux de la coopération sont l'accès à d'autres ressources rares ou complémentaires, le tout produisant un avantage relationnel, non concurrentiel et un « réseau de valeur ».

Plus récemment, des stratégies de coopération à l'international d'établissements d'enseignement supérieur ont pu être analysées sous l'angle de la coopétition (Couston et al., 2018) pour développer au Moyen Orient une nouvelle offre de formation promouvant le modèle culturel français et de défense de ses intérêts économiques.

1.1 Les facteurs de réussite : entre conventions…

Nous retrouvons parmi les facteurs de réussite de la coopétition, les éléments qui fondent la réussite de la coordination et de coopération entre partenaires révélés par la théorie des Conventions. Selon Boltanski et Thévenot (1991), l'établissement de conventions entre les personnes quelle que soit la nature de la règle employée sont nécessaires, écrites ou non, et représentent un système d'attentes réciproques entre les personnes sur leurs comportements. C'est à la fois un cadre qui s'impose aux sujets et un résultat d'actions individuelles. La rédaction et l'institutionnalisation d'une convention, le partage d'objectifs communs, l'équilibre et l'équité des apports de chacun sécurisent la relation et influent sur les comportements.

1.2 …et Don et contre Don

Nous retrouvons également cette dynamique des échanges entre partenaires dans l'approche anthropologique de Mauss (1924) selon lequel un individu qui veut recevoir est obligé de donner préalablement et celui qui reçoit est obligé de rendre. Dans le cadre d'un groupe de travail, la fonction même du groupe est de réduire l'incertitude dans les échanges entre membres en instaurant des conventions, des interactions et en densifiant les relations sociales ce qui réduit l'incertitude du hasard moral selon lequel un individu ne se sentirait pas obligé de contribuer à son tour. L'effet de réputation réduit ainsi les comportements opportunistes et sécurise l'échange par le don même entre des acteurs concurrentiels.

L'ensemble de ces facteurs de réussite est ainsi compilé par Couston et al., (2018) dans le tableau suivant.

Facteurs de réussite	Facteurs de risque
Objectifs partagés	Dissymétrie d'information
Confiance	Absence d'équilibre
Equité	Dissimulation
Transparence	Conflit d'intérêts
Ressources co spécialisées	Course à l'apprentissage
Institutionnalisation	Préservation d'atouts spécifiques
Complémentarité conjointe	Agenda caché
Autodiscipline	Absence d'institutionnalisation

Tableau 1 – Critères de réussite et facteurs de risque de l'Agir en contexte de coopétition (d'après Couston et al., 2018).

A la lumière de ces travaux de recherche, nous allons chercher à comprendre dans quelle mesure l'agir ensemble du groupe de travail en innovation pédagogique d'ALC repose sur les éléments de coopétition pré-cités.

2 Méthodologie d'observation et d'analyse du groupe IP d'ALC

Dans une approche réflexive sur les conditions de durabilité et d'efficacité (au sens de réalisation des objectifs) de ce groupe, nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès de tous les membres

du groupe soit une population de 15 personnes appartenant à des établissements publics et privés, avec des objectifs, des contraintes, des fonctionnements et des moyens différents.

Etablissements du groupe IP[i]	Nombre d'EEC	Nombre d'IP-CP	Entrée dans le groupe IP	Participants au groupe
ENSAM (Angers)	35	4(échelle nationale)	2014	Anne Morel (EEC), Directrice des Etudes
ESA	126	1	2014	Nathalie Fontaine (EEC) Directrice des Départements, Thomas Sorin (IP), Karen Borzan (Chargée de coordination administrative)
ESAIP	30	1	2014	Patrick Albers (EEC), David Huon (IP)
ESSCA	150	8	2019	Laurent Barbin (IP)
ESEO	40		2014	Sébastien Ménigot (EEC)
ISTOM			2018	Magali Rocquin (EEC), Tatiana De Oliveira (IP)
Université d'Angers	1100	22	2014	Nathalie Debski (EEC), VP TP - Nathalie Lusson (IP), Responsable du Lab'UA - Lucie Lebeau (IP)
Université Catholique de l'Ouest	201	4	2018	Isabelle Marechal (EEC), Anneline Dintilhac (IP)

Tableau 2 – Répartition des participants par établissement

Les questions ont porté sur ce qui réunit les membres de ce groupe, les valeurs partagées et les opportunités à y travailler et y rester, ce qui les distingue et les différencie.

2.1. Analyse des verbatim :

2.1.1.Des Valeurs communes

L'analyse des verbatim montre que les partenaires trouvent une émulation au sein de ce groupe autour d'une même valeur qui est celle de la réussite des étudiants sur le territoire (1er IUT France, Bachelor, taux réussite en L…). Le but commun au groupe est par exemple de contribuer à améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants d'ALC.

Enfin, la bienveillance et l'écoute sont mises en avant par l'ensemble des membres du groupe. Ceci correspondait à des pratiques déjà existantes avant la création du GIS ALC car certains établissements travaillaient déjà ensemble dans le cadre de réseaux nationaux dans le domaine de l'innovation pédagogique. Ceci a bien facilité l'intégration et la complémentarité au sein de ce groupe.

212. Des avantages à agir ensemble dans la coopétition

Partager, se confronter, relever ensemble les défis

Lors de chaque rencontre, les partenaires échangent sur un sujet prédéfini par le groupe, confrontent leurs pratiques et les mettent en perspective. Ceci suppose de la transparence et de la confiance vis à vis de chacun « la parole étant libre ». Cela permet de « réaliser ce que nous faisons en le conscientisant et en la verbalisant ». La complémentarité conjointe que retrouvent les acteurs leur permet également de relever des défis communs pour réussir la transformation pédagogique actuelle et répondre aux nouveaux besoins en matière de formation dans l'enseignement supérieur : pédagogie active, hétérogénéité des profils, compétences nouvelles, transversalité, évaluation par

compétences. Ils notent que le résultat est d'une part une redynamisation de leurs propres équipes et une diffusion des meilleures pratiques en pédagogie, dans la mesure où chaque établissement est représenté par un membre de l'équipe de direction ; et d'autre part, un plaisir partagé de stimulation professionnelle et personnelle et d'enrichissement mutuel.

Co-créer et co-construire :

L'objectif est également d'animer la communauté pédagogique en créant des événements à l'échelle du territoire et à l'échelle nationale. Ceci n'est possible qu'en mutualisant des ressources qu'elles soient humaines, matérielles et logistiques et ce pour tous les établissements. Ont ainsi été organisés sur des différents sites à chaque fois, la journée d'Etude pour l'AIPU France en mars 2018 avec André Tricot, la Journée de la pédagogie sur le thème de l'Évaluation avec Marc Romainville en juin 2019 et trois matinales d'accueil des nouveaux EEC en juin 2017, mars 2019 et juillet 2021. Des ressources pédagogiques et un jeu sérieux sur le Moodle ont également été co-créés par les différents acteurs.

Un cadre institutionnel favorable

Les partenaires notent enfin que leur travail ne pourrait tenir sur la durée sans un soutien institutionnel fort, une convention qui décrit les objets du partenariat, une assistance en termes de secrétariat, un soutien financier de l'agglomération, une organisation calendaire régulière avec des objectifs à réaliser et un partage de l'animation du groupe entre deux établissements du groupe IP d'ALC désignés par les responsables d'ALC eux-mêmes.

Une identité professionnelle autour de la pédagogie

Par ailleurs, constitué de peu de spécialistes en sciences de l'éducation mais d'ICP et d'EEC de disciplines différentes, ce partenariat contribue également à retrouver une identité professionnelle autour des métiers de la pédagogie qui sont depuis peu valorisés par les autorités de tutelle dans la carrière des EEC notamment. Les ICP notent que ce groupe leur permet d'être identifiés et reconnus comme participants à la réussite sur le territoire. Sur ce dernier point, nous notons que chaque établissement recrute des ICP sur un marché contraint et en tension. Une concurrence pourrait se révéler contre-productive en termes de cannibalisation lors des recrutements. Il est constaté un certain respect de la part des établissements sur cette question des métiers en tension.

2.2. Discussion et perspectives :

En analysant les motivations à la coopétition des membres du groupe, il ressort que l'association des éléments cités ci-dessus est fondamentale. Chaque facteur pris indépendamment les uns des autres n'est pas nécessairement suffisant à maintenir la dynamique engagée et à lever les freins liés à la

préservation d'intérêts individuels. En revanche, les valeurs partagées, les conventions explicites et implicites, les ressources produites et la somme des actions réalisées par ce collectif de façon intentionnelle et équitable nous conduit à penser comme le note Cédric Paternotte (2017) que cet agir ensemble repose bien sur une coopération même en situation concurentielle. Par ailleurs, cette dynamique territoriale qui a permis la co-construction de stratégies destinées à stimuler les initiatives et promouvoir l'innovation collective en faisant participer les acteurs d'un territoire, s'est appuyée sur un collectif qui a lui-même produit une dynamique interactionnelle. En effet, telle que décrite par Portelance, Gervais, Boisvert et Quessy (2018), ce groupe de travail a produit un co-développement professionnel (entre EEC et entre ICP) au sein d'une communauté de pratiques par l'échange, la discussion, le partage d'expériences et les réalisations conduites en commun.

Références bibliographiques

Boltanski L. et Thévenot L. (1991), *De la justification. Les économies de la Grandeur*, Gallimard, Paris.

Couston A.et al. (2018), Les stratégies d'alliance à l'international des universités françaises et des écoles de service public : l'apport de l'analyse en termes de coopétition, *Gestion et management public*, vol. 7/2, no. 4, pp. 13-29.

Mauss M. (1924), Essai sur le Don, *Année sociologique*, T1.

Nalebuff B. et Brandenburger A. (1996), -
, Village Mondial, Paris.

Paternotte C. (2017), *Agir ensemble. Fondements de la coopération*, Vrin.

Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G. & Quessy, M. (2018). *La dynamique interactionnelle au f ' g pratique*. Phronesis, 7(4), 65–79.

Yami S. et Le Roy F. (2007), g *collectives : une nouvelle forme de concurrence*, EMS, Caen.

[i] L'Ecole du Génie, sortie du groupe en 2018 n'a pas fait été incluse dans l'enquête.

Développer la (pré-)professionnalisation en Faculté des Lettres : l'écriture professionnelle

Camille Fauth, Francine Gerhard-Krait, Marie Lammert et Catherine Schnedecker
Faculté des Lettres, Université de Strasbourg, F-67000 Strasbourg
cfauth@unistra.fr ; gerhard@unistra.fr ; mlammert@unistra.fr ; cschnede@unistra.fr

Résumé
Cette communication présente un des axes du projet pédagogique de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg qui vise à élargir l'horizon professionnel de ses étudiants. Quatre eneignantes-chercheures se sont réunies pour proposer trois initiatives regroupées sous la bannière « *écrits pro* ». De nombreux professionnels interviennent, selon leur domaine d'expertise, dans des modules proposés en licence et en master. L'analyse de ce projet est positive puisque tous les modules proposés remportent l'adhésion des étudiants et que la faculté commence à être identifiée et reconnue comme pôle d'écrits professionnels. Par ailleurs, les enseignantes impliquées ont acquis et développé des compétences indéniables dans le domaine des écrits et de l'écriture professionnels et su créer un réseau important de collaborateurs issus du monde non universitaire. L'enjeux principal reste la pérennisation de ce projet en obtenant des financements ad hoc de façon à maintenir l'engagement des professionnels et ainsi accompagner les étudiants vers l'insertion professionnelle.

Abstract
This paper presents one of the axes of the pedagogical project of the Faculty of arts (faculté des lettres) at Université de Strasbourg , which aims at extending the professional horizon of its students. Four teacher-researchers have come together to propose three initiatives grouped under the banner of "professional writing". Numerous professionals intervene, according to their field of expertise, in the modules offered at the bachelor's and master's levels.
The analysis of this project is positive, since all the modules offered are well received by the students and the faculty is beginning to be identified and recognized as a center for professional writing. Moreover, the teachers involved have acquired and developed undeniable skills in the field of professional writing and have been able to create an important network of collaborators from the non-academic world. The main issue remains the sustainability of this project by obtaining ad hoc funding in order to maintain the involvement of professionals and thus accompany the students towards professional integration.

Mots clés : Dimension : professionnalisation, contexte national, stratégies et moyens, transformations professionnelles, équipe pédagogique

1. Introduction

Souvent, l'insertion professionnelle des étudiants n'est pas au cœur des préoccupations de la plupart des Facultés des Lettres. Les concours d'enseignement constituent en effet LE débouché « par excellence » (à tous les sens de l'expression) et semblent parfois dispenser de toute autre forme de réflexion sur l'avenir professionnel des étudiants. La Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg n'échappe pas à cette règle tacite. Or, elle héberge des domaines disciplinaires, comme les Sciences du Langage (désormais SDL), qui se soustraient à cette

tradition professionnelle. Dans la représentation des étudiants de Licence SDL, voire de Master, les deux débouchés professionnels principaux sont les concours d'orthophonie et le professorat des écoles.

Aussi, dans le but d'ouvrir les horizons professionnels de nos étudiants tous domaines confondus, trois initiatives, séparées mais complémentaires, ont vu le jour à la Faculté des Lettres entre 2018 et 2020. Elles sont regroupées sous la bannière « *écrits pro* ». Ce projet s'inscrit dans une dynamique nationale et internationale, puisque les écrits professionnels font l'objet d'un certain nombre de formations dédiées en licence et master, étant donné la demande sociétale croissante dans ce domaine. Les expériences menées ailleurs constituent une source d'inspiration pour notre projet (cf. la méthode du blablatexte (Pereira *et al*., 2016) par exemple). Bien entendu, le projet se nourrit amplement de nombreuses recherches sur les convergences et les divergences entre littéracies académiques et littéracies techniques et professionnelles (voir par exemple Beaudet *et al*., 2016 ; Lusetti, 2011 ; Rey & Beaudet, 2011 ou Rinck et Sitri, 2012). Cette communication présente ces initiatives regroupées sous un des axes du projet stratégique de la Faculté des Lettres. Ce projet émane de quatre enseignantes-chercheures en linguistique française qui se sont constituées en équipe pédagogique dans le but de co-constuire un projet innovant et pertinent pour l'insertion professionnelle des étudiants de la Faculté des Lettres. Ce projet ne saurait exister sans la collaboration de plusieurs intervenants professionnels (onze en 2021-2022). Nous proposons de détailler ici les enjeux en présentant notamment les succès et les difficultés rencontrées.

2. Description du dispositif général

Le dispositif *« écrits pro »* s'adresse aux étudiants de Licence et de Master. Les enseignements de licence sont ouverts en priorité aux étudiants de la faculté des Lettres tous parcours confondus (quinze étudiants) mais quelques places (cinq) sont ouvertes aux étudiants d'autres facultés. Les enseignements de master sont adressés aux étudiants de SDL, certains cours sont mutualisés avec le master métiers de l'édition et ont été ouverts cette année à d'autres composantes (Sciences Sociales). L'équipe pédagogique a pensé trois actions pour encourager la pratique rédactionnelle et donc favoriser l'émergence d'un projet professionnel autour des écrits professionnels.

1. La mise en place de deux options pré-professionnalisantes en master SDL

La première option intitulée « Ecriture et récriture incluant la correction » vise à développer une compétence rédactionnelle pratique immédiatement exploitable dans les services, l'entreprise. Il s'agit, d'une part, de familiariser les étudiants avec les contraintes propres des écrits professionnels *via* une typologie des productions les plus courantes. D'autre part, les étudiants s'exercent à leur production au moyen d'exercices variés (courriers, écrits administratifs, promotionnels, communiqués et dossiers de presse…) en utilisant les ressources informatiques et bibliographiques disponibles. La deuxième option intitulée « Discours sur la Responsabilité sociétale des entreprises (RSE) », a pour objectif de : i) fournir des bases théoriques (*via* les modèles théoriques sur les genres de discours), ii) construire les bases d'une typologie des genres sociaux de l'oral et de l'écrit en usage dans les entreprises, iii) faire découvrir les modalités linguistiques portant les valeurs RSE dans ces discours, iv) faire comprendre le fonctionnement des entreprises à travers leurs discours.

2. Un projet intitulé « Pour une Faculté des Lettres socialement responsable »

Il visait à concrétiser l'option pré-professionnalisante RSE en amenant la promotion 1 (2019-2021) à mettre en œuvre ses acquis pour construire une démarche RSE au sein de la Faculté en i) dressant un état des lieux des pratiques RSE effectives (ou non) au sein de la Faculté et de l'Université ; ii) élaborant un cahier des charges équivalant au *Plan vert* des universités avec des objectifs circonscrits et adaptés à notre composante ; iii) priorisant des objectifs et déterminant un plan d'action sur un nombre d'années permettant l'aboutissement de résultats concrets ; iv) sensibilisant la communauté de la Faculté des Lettres (étudiants de tous niveaux, personnel administratif et enseignants) à la démarche RSE en cours à travers un plan de communication et un dispositif d'information/formation de cette communauté[1].

3. L'ouverture de modules de licence « écrits professionnels : découverte et pratiques rédactionnelles »

Prenant appui sur les compétences rédactionnelles (contenu, forme et méthodologie), sur l'expertise des discours littéraires, culturels, scientifiques de la Faculté mais surtout sur un réseau de professionnels constitués spécifiquement pour intervenir dans ces modules, les cours proposés offrent une formation aux écrits professionnels selon différentes thématiques : les écrits administratifs, la rédaction d'entreprise, la rédaction web, les écrits créatifs et les écrits journalistiques dits de vulgarisation scientifique. Chaque thématique donne lieu à un enseignement proposé à partir de la L2 et est abordée par différents professionnels experts, ce qui permet aux étudiants de travailler différents supports (numérique ou non) et différents domaines (théâtre, littérature de jeunesse, vulgarisation de thèmes scientifiques ou d'œuvres littéraires…). Les étudiants peuvent suivre l'ensemble des modules ou n'en choisir que certains. L'effectif limité permet à l'intervenant d'assurer un suivi et une correction individualisés des écrits produits. Par ailleurs, l'équipe pédagogique met également à disposition des étudiants des informations sur d'autres cours proposés par la Faculté (métiers de rédacteur, ateliers d'écriture poétique) ou par d'autres services comme le Service d'Action Culturelle (écriture critique ou créative) qui ont lien direct avec les écrits professionnels.

Parallèlement, la Faculté porte le Master Métiers de l'Edition qui attache une attention particulière aux compétences rédactionnelles. Des modules obligatoires de rédaction professionnelles forment les étudiants à la rédaction de billet de blog[2], de comptes rendus, de synthèses professionnels et aux réseaux sociaux. Ces cours participent à la création et à l'entretien d'un réseau de professionnels autour des métiers de la rédaction et peuvent être, lorsque l'effectif le permet, également ouverts aux étudiants du Master SDL qui souhaitent compléter leur formation.

3. Analyse et retombées du dispositif

Premièrement, tous les modules proposés, au niveau licence ou master, remportent l'adhésion des étudiants. En licence, où le vivier est le plus important, le nombre de places disponibles dans les cours ne permet pas de répondre à la demande. Une évaluation des enseignements de licence indique notamment que ces cours ont permis d'ouvrir des perspectives professionnelles et nourrir le projet personnel.

[1] https://lettres.unistra.fr/pour-une-faculte-des-lettres-socialement-responsable/
[2] https://mastereditionstrasbourg.wordpress.com/

Deuxièmement, la Faculté des Lettres commence à être identifiée et reconnue comme pôle d'écrits professionnels. Nous en faisons une promotion régulière à travers nos mailing listes et réseaux professionnels.
Troisièmement, en un temps record, les enseignantes impliquées dans ce projet ont, grâce à/en raison de ces initiatives, acquis et développé des compétences indéniables dans le domaine de l'écriture professionnel. Ces compétences leur ont demandé un investissement très important : une auto-formation, voire une réorientation thématique conséquentes : l'écriture professionnelle ne s'improvise pas, elle est en soi un domaine d'expertise en plein essor, porté à l'enseignement et à la recherche.
Quatrièmement, l'équipe pédagogique ont dû/su créer un réseau important de collaborateurs issus du monde non universitaire qui l'ont aidée à divers titres : interventions durant les cours, consulting, aide à l'élaboration de projet. A court et moyen terme, ce réseau peut servir à la recherche de stages, voire d'embauche, pour nos étudiants.
Cinquièmement, la palette des débouchés potentiels dépasse actuellement le binôme enseignement-orthophonie pour s'ouvrir à de nombreux métiers (Consultant linguiste, linguiste informaticien, analyste de données linguistiques, lexicographe, terminologue, consultant en e-réputation, rédacteur réviseur, expert sur les questions d'aménagement linguistique et de standardisation…).
Sixièmement, nous considérons les financements Idex obtenus pour ces modules comme un gage de qualité, mais aussi comme la reconnaissance que ces initiatives sont aussi opportunes et salutaires pour faciliter l'insertion professionnelle de nos étudiants aux niveaux de la Licence et du Master. Néanmoins, ces financements exceptionnels interrogent la pérennité du projet.

4. Conclusion

Les étudiants ont accueilli avec un vrai soulagement les débouchés professionnels ainsi ouverts. Ils portaient une demande d'ouverture professionnelle dans les conseils de perfectionnement de la licence depuis plusieurs années et peinaient à croire que sans cours dédiés, ils étaient effectivement des spécialistes de la rédaction. L'articulation du projet avec les cours disciplinaires permet de nourrir la construction de leur projet professionnel.
L'ensemble du dispositif a vocation à s'ouvrir aux composantes de l'Université de Strasbourg qui souhaitent en bénéficier ce qui permettrait d'accroitre l'interdisciplinarité inhérente à la maitrise des enjeux rédactionnels. D'ores et déjà, des étudiants de la Faculté des Langues et des Sciences Sociales ont montré leur intérêt. L'équipe pédagogique se réjouit de cette diversité même si cela complique la constitution des emplois du temps. Cela devrait néanmoins permettre de répondre à des « missions professionnelles »[3] dans lesquelles de nombreux projets demandent une compétence rédactionnelle solide.
L'enjeux principal pour l'équipe pédagogique reste la pérennisation de ce projet pour afficher une professionnalisation véritable, fondée sur un dispositif pédagogique et des contenus d'enseignements conçus dans une continuité entre licence et Master, réellement innovants et, d'une certaine façon, très audacieux pour une composante de lettres, traditionnellement ancrée dans la préparation aux concours de l'enseignement. Enfin, ce projet ouvre également des perspectives vers la formation continue généralement, modalité jamais encore expérimentée par la Faculté des Lettres à Strasbourg.

[3] https://missionspro.unistra.fr/

Références bibliographiques

Beaudet, C., Leblay, C., & Rey, V. (2016). L'écriture professionnelle. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *171-172*, Article 171-172. https://journals.openedition.org/pratiques/3161

Pereira, M.-E., Romain, C., & Rey, V. (2016). Un nouveau dispositif d'enseignement, le blablatexte, au service de la formation des rédacteurs professionnels. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *171-172*, Article 171-172. https://doi.org/10.4000/pratiques.3223

Lusetti, M. (2011). Se reconnaitre, être reconnu comme professionnel. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *43*, 117-131. https://doi.org/10.4000/lidil.3117

Rey, V., & Beaudet, C. (2011). Rapports aux textes virtuels en formation de lettres : Vers une nouvelle écriture professionnelle. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *43*, 103-116. https://doi.org/10.4000/lidil.3114

Rinck, F., & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *153-154*, 71-83. https://doi.org/10.4000/pratiques.1937

Hilisit : HybrIdation en Licence ScIenTifique – Un projet multi-faces

Jean-Marc Virey

Aix Marseille Univ, Université de Toulon, CNRS, CPT, Marseille, France.

Jean-Marc.Virey@univ-amu.fr

Co-auteurs :

Sophie Jequier, Université de Bordeaux, Bordeaux, France.

Sophie.Jequier@u-bordeaux.fr

Corinne Kolinsky, Université du Littoral Côte d'Opale, UDSMM, Dunkerque, France.

Corinne.Kolinsky@univ-littoral.fr

Manuel Majada, Université Technologique de Compiègne, Compiègne, France.

Manuel.Majada@utc.fr

Laurence Mouret, Aix Marseille Univ, CNRS, PIIM, Marseille, France.

Laurence.Mouret@univ-amu.fr

Nour-Eddine Oussous, Université de Lille, Lille, France.

Nour-Eddine.Oussous@univ-lille.fr

Résumé

Le projet HILISIT est porté par divers acteurs institutionnels de l'enseignement des sciences dans les universités : CDUS (Conférences des Doyens et Directeurs des Unités de formation et de recherche Scientifiques), PROMOSCIENCES (Association pour la promotion de la Licence Sciences, Technologies, Santé), UNISCIEL (UNIversité des SCIences En Ligne), CIRUISEF (Conférence Internationale des Responsables des Universités et Institutions à dominante Scientifique et technique d'Expression Française), AFNEUS (Association Fédérative Nationale des Etudiant.e.s Universitaires Scientifiques), FNEB (Fédération Nationale des étudiants en Sciences exactes naturelles et techniques).

Divers changements sociétaux poussent les structures académiques à évoluer vers plus de flexibilité, les enseignants à modifier leurs pratiques et les étudiants à changer leurs rapports aux rôles et aux savoirs. Les actions visent à tirer profit des pratiques pédagogiques nouvelles initiées par de nombreux collègues au moment de la crise sanitaire, et soutenir leur

développement et leur partage dans la durée. La première action consiste à compléter les ressources partagées existantes afin qu'elles couvrent a minima les deux premières années des licences de sciences. Dans ce but, nous mobilisons plus de 200 acteurs pour développer la modularité et les usages de ces ressources en portant une attention particulière à l'approche par compétences et à l'évaluation formative. Le second défi majeur est l'accueil et la réussite de tous les étudiants. Pour y répondre, des modules spécifiques d'accompagnement à l'autonomie des étudiants sont développés. Le troisième est l'accompagnement et la diffusion des usages à l'ensemble des collègues.

Les formes d'enseignement hybride visées ne se substituent pas à l'enseignement en présentiel mais enrichissent et renforcent les ressources en les diversifiant et en intégrant des dimensions interactives et évaluatives pour aider les étudiants dans leurs apprentissages et favoriser leurs réussites.

Le projet est structuré de façon hiérarchique avec un comité de pilotage, des responsables disciplinaires en binômes, des porteurs de modules et les acteurs des équipes pédagogiques de chaque module. De façon transverse, le projet est décomposé en une série d'actions thématiques (groupes de travail) associées à nos objectifs.

Nos résultats à mi-parcours sont très encourageants et motivent cette contribution sur les politiques et stratégies de l'« *agir ensemble* ». Les communautés pédagogiques disciplinaires se construisent, des dispositifs hybrides sont livrés, des portails d'accueil et d'information sont ouverts depuis septembre 2021.

Une analyse de notre réussite est proposée mais certainement imparfaite car nous sommes des acteurs de terrain exclusivement. Nous souhaitons qu'elle serve de point de départ pour des collaborations fructueuses.

Notre conclusion est que l'agir ensemble ne se décrète pas, il se construit dans le temps par des besoins communs, des compétences complémentaires, une bonne organisation, le travail de chacun et le respect mutuel.

Abstract

The HILISIT project is supported by various institutional actors in science education in universities: CDUS (Conférences des Doyens et Directeurs des Unités de formation et de recherche Scientifiques), PROMOSCIENCES (Association pour la promotion de la Licence *(Bachelor)* Sciences, Technologies, Santé), UNISCIEL (UNIversité des SCIences En Ligne), CIRUISEF (Conférence Internationale des Responsables des Universités et Institutions à

dominante Scientifique et technique d'Expression Française), AFNEUS (Association Fédérative Nationale des Etudiant.e.s Universitaires Scientifiques), FNEB (Fédération Nationale des étudiants en Sciences exactes naturelles et techniques).

Various societal changes are pushing academic structures to evolve towards greater flexibility, teachers to modify their practices and students to change their relationship to roles and knowledge. The actions aim to take advantage of new teaching practices initiated by many colleagues at the time of the health crisis, and support their development and sharing over time. The first action consists of supplementing the existing shared resources so that they cover at least the first two years of science licenses. To this end, we are mobilizing more than 200 contributors to develop the modularity and uses of these resources, paying particular attention to the skills-based approach and formative assessment. The second major challenge is the reception and success of all students. To respond to this, specific modules to support student autonomy are developed. The third is the support and dissemination of uses to all colleagues.

The targeted forms of hybrid education do not replace face-to-face education but enrich and strengthen resources by diversifying them and integrating interactive and evaluative dimensions to help students in their learning and promote their success.

The project is structured in a hierarchical way with a steering committee, disciplinary managers in pairs, a set of responsible of modules, and the actors of the teaching teams of each module. Across the board, the project is broken down into a series of thematic actions (working groups) associated with our objectives.

Our mid-term results are very encouraging and motivate this contribution on "acting together" policies and strategies. Disciplinary educational communities are being built, hybrid systems are delivered, reception and information portals have been open since September 2021.

An analysis of our success is proposed but certainly imperfect because we are players in the field exclusively. We want it to serve as a starting point for fruitful collaborations.

Our conclusion is that acting together cannot be decreed, it is built over time by common needs, complementary skills, good organization, the work of each and mutual respect.

Mots-clés

Politiques et leurs visées/finalités, Contexte national, Dimension : flexibilisation, aide à la réussite, pédagogie active

1. Introduction et description du projet

1.1. Introduction

Dans cette proposition de communication autour de l'axe 4 - Les politiques et stratégies de l'« *agir ensemble* », nous présentons le projet HILISIT (HybrIdation en Licence ScIenTifique). Ce projet s'inscrit bien dans le thème et les objectifs du congrès. Les co-auteurs de cette communication sont clairement des « acteurs de terrain » et non des chercheurs en pédagogie. Ceci explique l'absence de bibliographie au présent document. Par cette communication nous souhaitons montrer aux participants les raisons politiques de notre engagement et les stratégies mises en place.

1.2. Contexte

Le projet a vu le jour en pleine pandémie liée au COVID19. Néanmoins, nous avons l'ambition de nous positionner au-delà de la crise actuelle et considérons l'hybridation comme un élément permettant de flexibiliser l'offre de formation et comme un outil pédagogique supplémentaire mis à la disposition des enseignants. Ainsi, l'objectif majeur du projet est de permettre aux sciences de répondre aux défis qui leurs sont posés, non seulement par la poursuite de semestres en hybridation ou en formation à distance, mais aussi, de façon plus structurelle, de mieux accueillir afin de faire réussir un public de plus en plus varié et de transformer les pédagogies pour rendre les étudiants acteurs de leurs apprentissages.

Les acteurs institutionnels du projet travaillent ensemble depuis de nombreuses années. Le confinement imposé en mars 2020 a brutalement changé le contexte d'apprentissage de nos formations. Très rapidement (mars-avril 2020) nous avons réagi en organisant des collectes de ressources et de partage des pratiques. Puis à l'été 2020 le projet Hilisit a vu le jour en répondant à un appel à projet du ministère de l'enseignement supérieur français et obtenu un budget d'un million d'euro sur deux ans. Après presque un an de fonctionnement, il apparaît que le projet est particulièrement dynamique et que nous allons probablement dépasser nos objectifs. Il nous semble donc utile de faire partager notre pratique de « l'Agir ensemble ».

1.2.1. Les acteurs institutionnels

- UNISCIEL est l'université numérique thématique dédiée aux sciences fondamentales, comprenant 46 établissements d'enseignement supérieur. Unisciel dispose d'une base de contenus de plus de 5 000 ressources éducatives libres (avec plusieurs millions de visiteurs par an), dont plus de 30 modules semestriels, d'une banque de plus de 2500

qcm disciplinaires pour le positionnement en L0 (année propédeutique), de plus de 3000 qcm disciplinaires pour le contrôle continu en L1 (première année de Licence).

- La CDUS réunit tous les mois ses 50 adhérents pour générer réflexions et partage des bonnes pratiques parmi les directeurs des facultés des sciences, et aussi pour impulser des politiques dynamiques notamment en pédagogie.
- PROMOSCIENCES est active depuis de nombreuses années sur la promotion de nouvelles approches pédagogiques et sur l'approche par compétences.
- Le réseau CIRUISEF est le vecteur de diffusion pour la francophonie.
- Les associations étudiantes disciplinaires AFNEUS et FNEB travaillent depuis de nombreuses années sur l'appui à la réussite étudiante et à la transition lycée-université.

Nos actions ont ainsi vocation à se diffuser largement sur l'ensemble du territoire grâce à la complémentarité de ces trois réseaux : étudiants, enseignants-chercheurs et responsables des structures de formation.

1.2.2. Les publics ciblés

Le premier public ciblé concerne les étudiants des cursus licence scientifique des établissements d'enseignement supérieur, soit un chiffre potentiel de 170 000 étudiants. Les bénéficiaires des nouvelles productions seront les adhérents à la CDUS, PROMOSCIENCES et UNSICIEL, et dans un premier temps, le cercle des 15 universités partenaires du projet, ce qui représente 48 400 étudiants en licence scientifique.

Le second public bénéficiaire de ces productions sera l'ensemble des enseignants des différents acteurs institutionnels, soit plus de 10 000 collègues qui disposeront de toutes les sources afin de les intégrer, tout ou en partie, dans leurs propres scénarios pédagogiques.

1.3. Problématique et objectifs

Dans cette section nous allons définir ce que nous entendons par « hybridation » et pourquoi il nous semble important de la favoriser.

Depuis plusieurs années, dans l'enseignement supérieur en France, nous sommes confrontés à diverses difficultés qui poussent

- les structures académiques à évoluer vers plus de flexibilité pour accueillir un public de plus en plus hétérogène;
- les enseignants à modifier leurs pratiques pour évoluer d'un enseignement transmissif à un enseignement actif centré sur les apprenants pour une plus grande efficacité des apprentissages;
- les étudiants à transformer leurs rapports aux rôles et aux savoirs.

Les origines de ces difficultés sont nombreuses et ne seront pas discutées ici. Citons seulement à titre d'exemples, la croissance accélérée des connaissances qui interdit de pouvoir tout exposer dans des cours, l'accès à l'information radicalement changé par le web/internet, les réseaux sociaux centrés sur l'individu en total opposition avec l'anonymat régnant dans de nombreuses pratiques pédagogiques, l'évolution rapide des métiers favorisant la nécessité d'apprendre à apprendre plutôt que d'accumuler des connaissances…

Nous pensons que l'hybridation est une possible solution, mais nous l'entendons de plusieurs façons :

- « Hybridation pédagogique » : le travail à la maison, distanciel, doit être cadré, estimé et évalué. Un cadre clair est nécessaire pour ne pas laisser les étudiants dans le flou et montrer que le travail hors de la présence de l'enseignant est indispensable. Estimer le ratio présentiel/distanciel est crucial pour ne pas surcharger les étudiants de travail, ou inversement. Réaliser des évaluations formatives afin de favoriser un travail continu et transformer la pédagogie de traditionnelle à active. Plus le scénario est riche plus la pédagogie est active.
- « Hybridation structurelle » : jouer avec les scénarios et le ratio présentiel/distanciel pour permettre des pratiques différentes selon les circonstances (pandémie, jeu large d'options, individualisation des parcours, remédiation…). C'est le cœur de la flexibilité des formations.
- « Hybridation comptable » : ne pas tomber dans le piège de la réduction du nombre d'heures présentielles, et donc du nombre d'enseignants, à cause du manque chronique de moyens ou du mirage du prof remplacé par une machine ! Réduire le nombre d'heures où les étudiants sont passifs, oui, mais en contrepartie il faut enrichir l'apprentissage par des activités à haut niveau cognitif encadrées par des enseignants et des pairs.

Les objectifs poursuivis pour notre projet sont de participer à l'hybridation des cursus pour :

- faciliter la transition lycée-université pour une meilleure réussite en L1 en intégrant la préparation à l'entrée à l'université par la détection des prérequis non maîtrisés et par la mise en place de dispositifs de remédiation;
- développer l'individualisation des parcours pour gérer la grande hétérogénéité des néo-entrants;
- améliorer l'accueil et la prise en charge des étudiants empêchés (salariés, sportifs), des étudiants en situation de handicap et des étudiants étrangers;
- créer des communautés pédagogiques disciplinaires pour mutualiser les ressources et enrichir les pratiques;
- proposer de nouveaux scénarios d'usage favorisant des pédagogies actives pour mieux répondre aux besoins des étudiants et aux attentes des enseignants;
- fournir des dispositifs d'évaluation au service de la progression des étudiants dans leur parcours, via des évaluations numériques, formatives et sommatives, mais aussi via la construction et la mutualisation de grilles critériées;
- compléter nos ressources pédagogiques, mutualisées et modulaires, pour les deux premières années (L1 et L2), dans les différentes disciplines en structurant leur diffusion et en accompagnant leurs utilisations par les collègues et étudiants;
- accompagner et diffuser les usages à l'ensemble des collègues
- diffuser à la francophonie, et en particulier, agir vers les pays africains francophones confrontés à des flux massifs d'étudiants.

2. Organisation et pilotage du projet

Le comité de pilotage est constitué d'un représentant de chaque acteur institutionnel plus un chef de projet. Il se réunit tous les mois, donne les orientations stratégiques, arbitre les décisions à prendre, gère les conventions inter-établissements, recrute et contractualise les prestataires, met en place des processus de remontées d'indicateurs, de documents de pilotage, des bilans d'étapes et bilans financiers… La cohérence pédagogique de notre proposition est basée sur notre connaissance des maquettes de formation, de leur évolution (approche par compétences) et du fait que nous sommes acteurs de celles-ci, dans nos facultés. Nous visons particulièrement dans le cadre de la mutualisation, les années L1 et L2.

Le comité de pilotage s'appuie sur 7 binômes disciplinaires (chimie, informatique, maths, physique, sciences pour l'ingénieur, sciences de la vie, sciences de la Terre) constitué du responsable éditorial Unisciel et d'un doyen pour chaque thème.

Chaque binôme doit dégager des priorités et trouver des responsables de modules hybrides sur ces priorités. Chaque responsable de module constitue son équipe pédagogique inter-universitaire, s'assure du respect du cahier des charges et gère son budget. Chaque contributeur a des missions claires et précises.

Cette structuration humaine s'appuie sur une structuration en actions thématiques associées aux objectifs du projet présentés plus haut et déclinées en groupes de travail.

Plusieurs outils sont mis en place pour permettre le bon déroulement du projet : une quinzaine de fiches actions, des serveurs collaboratifs, du soutien logistique en termes de secrétariat et d'ingénieurs pédagogiques … En particulier, et pour dire enfin quelques mots sur la pédagogie elle-même, dans le cahier des charges nous imposons un scénario pédagogique minimal incluant trois parties, pour chaque thème abordé, « Apprendre », « S'exercer » et « S'évaluer » avec des activités numériques d'entrainement et des tests numériques d'évaluation sommative et formative. Nous requérons aussi un test d'évaluation sur l'ensemble des thèmes du module. Ce scénario simple, efficace et homogène, impose des activités concrètes pour les étudiants, et favorise la mutualisation et la réappropriation par les enseignants.

3. Résultats en chiffres

- Plus de 200 enseignants-chercheurs déjà mobilisés.
- 28 modules hybrides identifiés et en cours de réalisation.
- 2 dispositifs hybrides déjà livrés (une vidéo présentant la « Capacité en Physique », regroupant tout le programme du lycée est visible sur le lien suivant et montre la diversité des applications d'un tel dispositif hybride : https://amupod.univ-amu.fr/video/17827-presentation-capacite-prescrisciences-physiquemp4/);
- Ouverture du portail étudiant (orientation, méthodologie du travail universitaire, dispositif PréSciences en mathématiques, dispositif tutorat) en septembre 2021 : https://ma-fac2sciences.fr/
- Ouverture du dispositif « J'arrive en France » en septembre 2021 : https://ma-fac2sciences.fr/j-arrive-en-france/

4. Analyse

Quelques pistes pour expliquer notre réussite :

- Des acteurs institutionnels qui travaillent ensemble depuis plusieurs années et dont les compétences ainsi que les publics cibles sont complémentaires.
- Une université numérique thématique bien structurée et dynamique servant de lien entre les acteurs et possédant une base solide.
- Des doyens de facultés des sciences impliqués et jouant le jeu de la mutualisation et non de la concurrence entre établissements.
- Des associations d'étudiants, d'enseignants et de décideurs étrangers impliqués, diffusant l'information et ayant un rôle actif dans les réflexions.
- Un pilotage bien structuré avec des objectifs précis, prêt très rapidement après le début du projet, et réactif au moindre souci.
- Une communication efficace initiale montrant à la communauté l'intérêt de la mutualisation des ressources (gain en temps) et de l'enrichissement des pratiques.
- Une communication tout au long du projet sur les ressources développées et leurs possibilités de scénarisation, d'intégration dans les formations de Licence, sous trois formes : webinaires bimestriels, journées thématiques présentielles biannuelles, formations techniques et pédagogiques dès que nécessaires.
- Un scénario pédagogique minimal à respecter, assez simple mais efficace.
- Une bonne répartition des tâches favorisant la disponibilité et l'efficacité des acteurs, via des échanges réguliers sans trop d'attente.
- Une simplification des tâches administratives grâce à des appuis logistiques forts et réactifs.
- Un budget conséquent permettant une juste rémunération du travail effectué.

5. Conclusion

L'agir ensemble ne se décrète pas, il se construit dans le temps par des besoins communs, des compétences complémentaires, une bonne organisation, le travail de chacun et le respect mutuel. Au-delà de ce projet, nous pensons que le réseau d'acteurs ainsi constitué continuera de travailler et de produire des ressources pédagogiques permettant l'accompagnement et la réussite de nos étudiants.

N’étant pas des experts, notre analyse est forcément imparfaite mais, justement, nous espérons beaucoup de ce congrès via des échanges fructueux et la création de liens avec la communauté des chercheurs en pédagogie pour nous aider dans cette tâche.

L’agir ensemble dans les « campus connectés »

PIERRE BEUST[1], FREDERIQUE TEINTURIER-ROBERT[2], ELODIE GULLY[2]

[1] MESRI-DGESIP, 1 rue Descartes, 75 005 Paris, pierre.beust@enseignementsup.gouv.fr

[2] Université Grenoble Alpes, frederique.teinturier@univ-grenoble-alpes.fr, elodie.gully@univ-grenoble-alpes.fr

Résumé

Les campus connectés sont un dispositif créé par le Ministère de l’Enseignement Supérieur de la Recherche et de l’Innovation pour favoriser l’accès à l’enseignement supérieur pour des publics étudiants qui ne peuvent rejoindre les campus universitaires classiques. L’idée est de multiplier des tiers lieux dans les territoires pour accueillir des étudiants suivant une formation à distance dans l’enseignement supérieur en leur proposant un accompagnement de proximité réalisé par un tuteur (professionnel employé du campus connecté). Après une phase d’expérimentation en 2019-2020, puis une phase de déploiement de la labellisation en 2020-2021, le dispositif compte 89 lieux labellisés sur tout le territoire national. L’agir ensemble est à la base du dispositif entre l’état (MESRI, Caisse des dépôts et consignation, PIA), les acteurs locaux (collectivités territoriales), les établissements d’enseignement supérieurs. Ce symposium sera l’occasion de discuter des dynamiques de collaboration entre les acteurs à ce stade du développement des campus connectés et dans l’avenir. Différentes contributions permettront d’aborder la place des usagers, les étudiants en premier lieu mais aussi les tuteurs qui accompagnent les étudiants au jour le jour.

Abstract

The “campus connectés” are an action of the French Higher Education Ministry to offer an easier access to higher education to people who can not be in universities. The principle is to build third places welcoming students enrolled in e-learning programs and where students are followed by a professional tutor. After an experimentation stage (2019-2020) and a growing stage (2020-2021), there are 89 “campus connectés” all over the country. Acting together is the main feature of “campus connectés” with the point of view of the State (HE Ministry, financial programs for the future), the local institutions (towns, towns gathering, administrative areas), universities and higher schools. Our symposium will be an opportunity to discuss of the collaborative dynamics, the work in

progress now and in the next years. With several speeches, we will have an overview of the roles of students, tutors and stakeholders.

Mots-clés

Politiques et leurs visées/finalités, Programme et déploiement, Acteurs politiques, Contexte local, Dimension : inclusion

La formation à distance est au cœur de nombreux débats dans l'enseignement supérieur, et plus encore en ce moment depuis la crise sanitaire COVID-19. C'est une pratique éducative très ancienne qui date des cours par correspondance dont les origines remontent au 19e siècle (Glikman 2014) mais qui a vécu récemment des mutations et changements de paradigmes fondamentaux avec l'essor de la formation en ligne. Aujourd'hui, apprendre à distance ne suppose plus nécessairement un isolement et des modalités uniquement asynchrones. Pour autant la mutation dans ses aspects pédagogiques n'est certainement pas complétement achevée. Avoir remplacé dans certaines formations l'envoi de polycopiés papiers par la mise en ligne de document PDF n'est pas en soi une transformation radicale. Ce n'est pas seulement l'introduction de dispositifs numériques qui change la façon d'enseigner et d'apprendre. Le numérique cristallise souvent beaucoup d'attention chez les équipes pédagogiques (enseignants, ingénieurs de services d'appui, techniciens multimédia) et il est souvent associé nécessairement à la notion d'innovation. Si la formation à distance est effectivement aujourd'hui au carrefour des évolutions des technologies de la médiation et de la pédagogie selon (Béché et Schneider 2019), il convient de mettre en avant les innovations pédagogiques, notamment celles qui favorisent l'agir ensemble, et pas seulement les innovations techniques.

1. Thème du symposium

Cette proposition de symposium s'inscrit dans le quatrième angle d'analyse de l'agir ensemble tel que décrit par l'appel à communication de la conférence AIPU 2022, celui des politiques et stratégies de l'« agir ensemble ». Le symposium est proposé par une équipe composée de deux chargés de mission d'université (F. Teinturier-Robert et E. Gully) et d'un représentant de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion

Professionnelle (DGESIP) au Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (P. Beust).

Dans ce symposium nous nous intéresserons aux parcours d'apprentissage des étudiants suivant une formation à distance dans l'enseignement supérieur tout en étant accueillis dans un campus connecté. Les « Campus connectés » sont des lieux labellisés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation où des étudiants sont accueillis pour étudier à distance dans des formations proposées par les établissements d'enseignement supérieur[1]. Situés en général dans des villes éloignées des grands centres universitaires et portés par des collectivités locales, ils apportent aux étudiants un lieu adapté à leurs études, compatible avec leur ancrage dans leur territoire, un temps de présence (au moins 12h par semaine), un accompagnement de proximité, un environnement de socialisation avec d'autres étudiants. Sur l'année 2020-2021, la population des étudiants en campus connectés était répartie sur 19 lieux et comptaient 302 étudiants. Cette population étudiante se caractérise de la façon suivante :

- Moyenne d'âge : 23 ans (de 18 à 66 ans)
- Répartition Filles/Garçon : 185 ♀(61%) ; 117 ♂(39%)
- Régimes d'inscription : 197 FI (65%) ; 17 FC ; 46 Reprises d'études; 42 non renseigné
- 43 étudiants passent leur 2eannée en campus connectés (sur 130 l'année dernière)
- Les principales formations suivies :
    - 100 Licence (L1 : 63 ; L2 : 21 ; L3 : 16)
    - 146 BTS (BTS 1 : 109 ; BTS 2 : 37)
    - 26 DAEU
    - 7 Master
    - 23 Autres (modules CNAM, formation non diplômante de types MOOCs …)

Sur les principales inscriptions en Licence et BTS, nous avons constaté en 2019-2020 une réussite de 90% pour les élèves en BTS et de 55% pour les étudiants en Licence (chiffres 2020-2021 pas encore connus à ce jour).

Cette réussite est pour beaucoup le fait de l'accompagnement de proximité des étudiants par leur tuteur. Le tutorat mis en œuvre dans les campus connectés s'apparente plus à une forme

[1] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid39023/les-lieux-labellises-campus-connecte.html

de coaching qu'à un soutien pédagogique. Il est complémentaire des formes de tutorat que les établissements qui opèrent la formation à distance organisent pour aider les étudiants dans les acquisitions. Nissen et Soubrié (2011) ainsi que Papi (2013) opposent le tutorat horizontal (par les pairs) au tutorat vertical (par les formateurs). Le tutorat/coaching en campus connecté n'est ni horizontal (parce que les tuteurs sont des professionnels de l'accompagnement des apprentissages, pas eux même des étudiants), ni vertical (car les tuteurs ne sont pas les enseignants et n'ont pas les savoirs disciplinaires pour suivre les étudiants dans toutes les formations). L'action des tuteurs en campus connecté est présentielle. Elle tient à l'animation d'un lieu propice à la réussite et à la socialisation avec des activités individuelles et collectives. Elle vise l'accompagnement administratif, méthodologique, le développement de la réflexivité, le maintien de la motivation et de la persévérance.

Les campus connectés sont en pleine expansion. Il y en a 89 labellisés par le MESRI à la rentrée de septembre 2021 sur l'ensemble du territoire national, métropolitain et ultra-marin. Un campus connecté doit rester une structure de petite taille pour garder la qualité de la proximité tutorale et bien accompagner des publics étudiants qui sans le campus connecté se seraient peut-être détournés de l'enseignement supérieur. Les campus connectés qui accueillent le plus d'étudiants comptent jusqu'à une soixantaine d'étudiants. Les objectifs de développement du MESRI sur les campus connectés ne sont évidemment pas d'en faire des alternatives à l'accueil au sein des établissements. Ils sont complémentaires des universités et de leurs antennes (dont ils font la promotion de l'offre de formation à distance) et visent un public beaucoup plus spécifique en besoin d'accompagnement au plus près de leurs conditions de vie (à terme de l'ordre de 5000 étudiants sur le territoire national ce qui est extrêmement peu relativement aux 2,7M d'étudiants). Pour ce public la réponse apportée cherche à dépasser toutes les formes de distances impactant le devenir de l'étudiant : la distance géographique, la distance socio-economique, la distance dans l'aptitude aux interactions sociales, la distance culturelle, la distance vécue par rapports aux chances de réussites et aux opportunités de la vie.

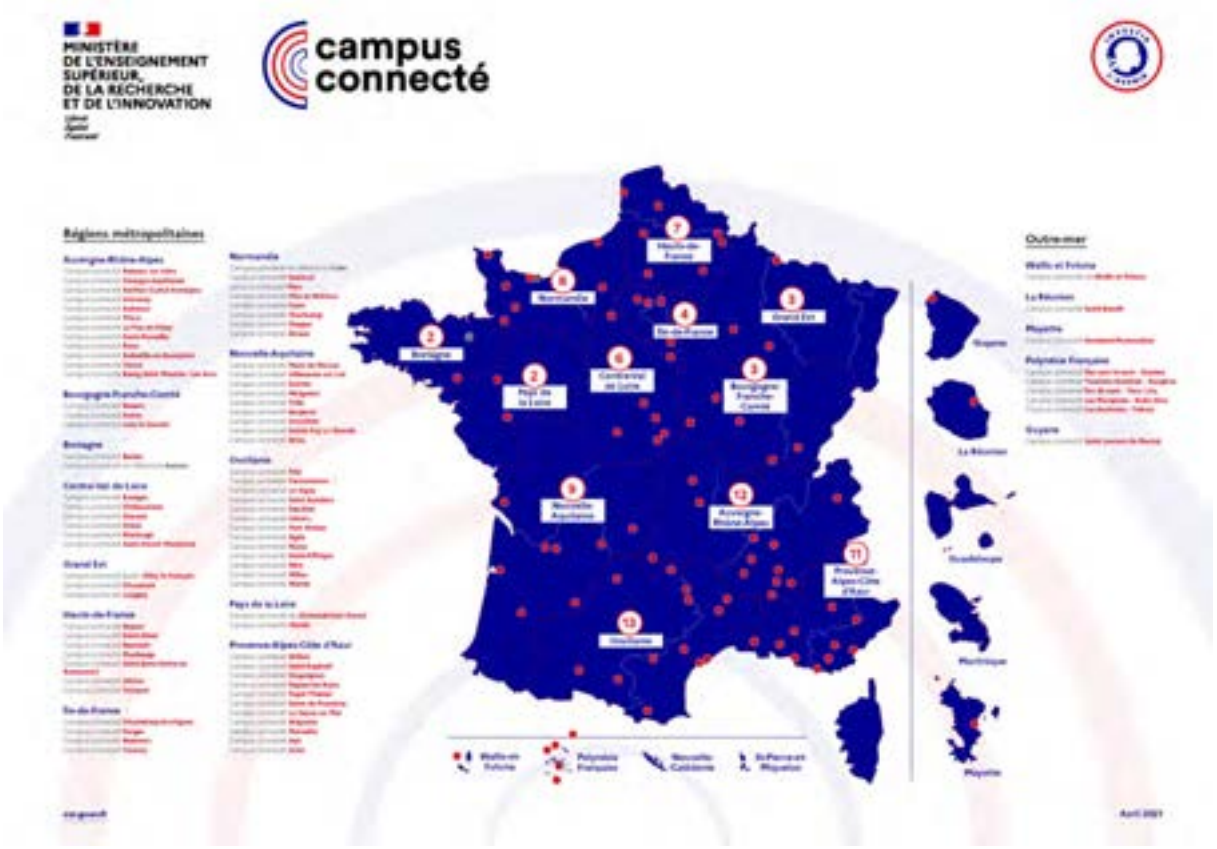


Figure 1 : Carte des campus connectés (sept. 2021)

L'agir ensemble est vraiment au cœur du fonctionnement d'un campus connecté. Ils apportent une unité de lieu et de temps pour le travail à plusieurs et un accompagnement méthodologique, administratif et motivationnel de qualité. Là où la formation à distance est souvent décriée pour le risque d'isolement des étudiants, les campus connectés sécurisent les parcours de formation en ligne en structurant des parcours individuels dans des dynamiques collectives.

2. Contenus et déroulé du symposium :

Nous proposons plusieurs interventions, témoignages et discussions dans le cadre de ce symposium. Nous prévoyons un programme organisé de la manière suivante :

- Présentation des participants – **10 min**
- Propos introductifs : Le dispositif national « campus connectés » (E. Paitel, P. Beust - MERSI/DGESIP) ; Cf. page 9 – **20 min**
- Partie 1 : Rôles et impacts pour une collectivité territoriale ; Cf. page 13 – **20 min**

  - Témoignage d'une région impliquée dans les campus connectés (la région Normandie, H. Cagnard)
  - Témoignage d'une agglomération porteuse d'un campus connecté (la communauté de communes de Redon en Bretagne, A. Patault, J. Carpentier)
- Partie 2 : Acteurs de l'agir ensemble ; Cf. page 20 – **30 min**
  - Cadre de l'intervention de l'UGA, Témoignage de l'université de proximité (P. Sarrazin - Vice-Président de l'Université Grenoble Alpes, en charge du campus de Valence, B. Dumaine - UGA)
  - L'accompagnement proposé par l'Université (F. Teinturier-Robert et E. Gully - UGA)
  - La valeur d'inclusion de l'Université (F. Teinturier-Robert et E. Gully - UGA)
- Partie 3 : L'accompagnement des tuteurs ; Cf. page 27 – **30 min**
  - Un MOOC pour accompagner le développement professionnel des tuteurs (Y. Amri – UPEC, M. Apffel – U. La Rochelle, F. Teinturier-Robert et E. Gully - UGA)
  - Outiller l'agir ensemble, l'exemple de la sphère Whaller mise en place par le MESRI (P. Beust - MERSI/DGESIP)
- Interactions, discussions avec la salle – **60 min**
- Conclusion (P. Beust - MERSI/DGESIP, K. Bouabdallah - Région académique Occitanie) – **10 min**

3. Discutant nommé par l'équipe du symposium :

Nous avons essayé de trouver un discutant étranger pour donner un caractère international au symposium mais cela s'est avéré difficile et peu pertinent compte tenu de la thématique. Nous avons privilégié quelqu'un d'extérieur à l'équipe d'organisation du symposium, mais qui connaisse quand même très bien le dispositif « campus connectés ». Dans la mesure où c'est une action de notre Ministère destinée à nos territoires, c'est effectivement, à ce stade, très peu connu de collègues à l'étranger.

Nous avons sollicité en fonction de discutant Monsieur Khaled Bouabdallah. Il nous a donné son accord de principe. Il connaît très bien les campus connectés pour avoir présidé le jury de labellisation PIA.

Khaled Bouabdallah est recteur délégué pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation de la région académique Occitanie. De 2003 à 2006, il dirige l'Institut d'administration des entreprises (IAE) de Saint-Etienne.

En 2006, il est élu président l'université de Saint-Étienne. Il est réélu en 2012 et, cette même année, il est également élu vice-président de la Conférence des présidents d'université (fonction qu'il exercera jusqu'en décembre 2018).

En mars 2013, Khaled Bouabdallah est élu président de l'Université de Lyon (PRES). Ce Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) est transformé en Communauté d'universités et établissements (Comue) en 2015. Khaled Bouabdallah est alors élu, en avril 2015, président de la Comue Université de Lyon. Il est réélu président de cette Comue, en juillet 2019.

En février 2020, Khaled Bouabdallah est nommé recteur délégué pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation de la région académique Occitanie

Cette nomination intervient dans le cadre du décret du 20 nombre 2019, relatif à l'organisation des services déconcentrés des ministres chargés de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Ce décret qui renforce, à compter du 1er janvier 2020, le rôle et les compétences des recteurs de région académique, prévoit la création d'un emploi de recteur délégué pour l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation dans sept régions académiques (dont Occitanie). Il est l'interlocuteur privilégié des universités, des écoles et des organismes de recherche sur le territoire.[2]

Courriel : khaled.bouabdallah@region-academique-occitanie.fr

Références bibliographiques

Béché, E. et Schneider, D.-K. (2019). État des lieux de la recherche francophone sur les formations ouvertes et à distance, *Distances et médiations des savoirs* URL : http://journals.openedition.org/dms/3910 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.3910

Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs*, 8. URL http://dms.revues.org/902.

Nissen, E. et Soubrié, T. (2011). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale. Mélanges CRAPEL, 32, 102-118.

[2] Extrait de la page https://www.ac-montpellier.fr/cid155711/khaled-bouabdallah-nomme-recteur-delegue-pour-enseignement-superieur-recherche-innovation-region-academique-occitanie.html

Papi, C. (2013). (dir.). Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur : enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels. (L'Harmattan).

Le dispositif national « campus connectés »

ERWAN PAITEL, PIERRE BEUST

MESRI-DGESIP, 1 rue Descartes, 75 005 Paris, erwan.paitel@enseignementsup.gouv.fr, pierre.beust@enseignementsup.gouv.fr

Résumé

Les campus connectés sont un dispositif du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Il a été expérimenté en 2019-2020 et étendu jusqu'à aujourd'hui. L'idée est de créer dans les territoires où l'accès à l'enseignement supérieur est compliqué des tiers lieux où des étudiants suivent une formation à distance en étant accompagnés par un tuteur. Le dispositif réunit bon nombre d'acteurs : l'état, les collectivités locales, les académies, les universités, les associations locales. Nous présenterons en quoi le dispositif est un bel exemple de l'« agir ensemble ».

Abstract

The "campus connectés" are an action of the Ministry of Higher Education, Research and Innovation. It was tested in 2019-2020 and extended until today. The idea is to create third places in local areas where access to higher education is more complex than in other places. In the "campus connectés", students follow a distance learning course while being accompanied by a tutor. The system brings together a number of players: the state, the local authorities, the academic institutions, the universities and the local associations. We will present how the "campus connectés" are a good example of "acting together".

Mots-clés

Politiques et leurs finalités, Contexte national, Dimension : Inclusion, Aide à la réussite

En introduction du symposium, nous ferons une présentation des enjeux du dispositif national « campus connectés ». Nous retracerons un bref historique, de l'étape du projet à l'expérimentation puis de l'expérimentation au déploiement.

L'ambition des Campus connectés est de donner à toutes celles et ceux qui veulent réussir dans l'enseignement supérieur, au plus près de chez eux, les moyens de surmonter les

barrières (géographiques, socio-économiques, …) qu'accentuent les inégalités sociales et qui nuisent à l'égalité des chances en matière d'accès à l'enseignement supérieur.

Il s'agit de proposer aux étudiants des tiers-lieux d'enseignement supérieur qui leur permettent :

- d'envisager une orientation ou une réorientation au plus près de leurs domiciles
- de disposer d'une formation à distance et d'un accompagnement de qualité, ouvrant sur une poursuite d'études ou une insertion professionnelle choisies,
- de construire le projet d'études le plus adapté à leurs profils.

Les campus connectés témoignent d'une impressionnante dynamique d'acteurs. C'est un exemple de dispositif qui, depuis ses débuts, capitalise sur l' « agir ensemble ». En premier lieu, il y a les collectivités locales qui mesurent avec le plus de justesse en quoi certains habitants de leur territoire font face à des difficultés d'accès à l'accès supérieur. Les raisons peuvent être très différentes d'un endroit à un autre, d'une cité très urbanisée mais défavorisée à un territoire enclavé avec un isolement géographique impactant. En deuxième lieu, il y a l'état qui agit avec plusieurs représentants : le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) qui a mis au point un cahier des charges, élaboré une labellisation et qui opère le suivi du dispositif, le Secrétariat Général aux Projets d'Investissement (SPGI) qui a alloué des fonds du PIA3 (Projets d'Investissement d'Avenir) au développement des campus connectés, la Caisse des Dépôts et Consignation (CDC) qui établit la contractualisation de l'état avec les porteurs. En troisième lieu, il y a les établissements de l'enseignement supérieur qui s'associent aux projets de campus connectés pour apporter leur soutien et leur aide aux tuteurs et étudiants des campus connectés de leur territoires (même si les étudiants n'y sont pas tous forcément inscrits car il peuvent l'être dans d'autres établissements). De manière plus large, le projet de campus connectés repose aussi sur leur savoir faire en tant qu'opérateurs de la formation à distance (Universités, CNED, CNAM, …). En quatrième lieu, les académies et les régions qui soutiennent les projets locaux. Enfin, il y a les tuteurs et responsables de campus connectés qui au jour le jour accompagnent avec succès des jeunes (et des moins jeunes) vers la réussite.

Les campus connectés qui ont été labellisés entre 2020 et 2021 lors d'un appel à projets en 3 phases bénéficient de la labellisation et d'un soutien financier de l'état à hauteur de 50k€ par an sur 5 ans, soit 250k€. A cela s'ajoute une dotation pour l'université partenaire à hauteur de 10k€ par an sur les 5 ans, soit 50k€. En tout, la part de l'état dans le fonctionnement des

campus dans leurs 5 premières années s'élève au maximum à 300k€. A l'issue des phases de l'appel à projet, ce sont 89 campus connectés qui sont labellisés pour un investissement global de l'état d'environ 25 M€.

Le développement des campus s'est opéré par les étapes suivantes :

- 2018 : réflexions au sein du MESRI et caractérisation des grandes lignes du projet
- Phase expérimentale 2019 : 13 campus connectés labellisés par la DGESIP
- PIA3 vague 1 mai 2020 : 25 campus connectés labellisés
- PIA3 vague 2 octobre 2020 : 44 campus connectés labellisés
- PIA3 vague 3 janvier 2021 : 49 campus connectés labellisés

Au fur et à mesure des 3 phases de labellisation PIA, certains campus connectés ont été labellisés dès la première candidature, d'autre au bout de plusieurs candidatures. Seulement 3 des campus connectés expérimentaux sont au final non reconnus dans l'appel à projet PIA.

Les campus connectés sont des structures de taille humaine (entre 10 et 60 étudiants). Ils révèlent une grande diversité de projets tous partageant les fondamentaux d'une dimension d'inclusion. Ainsi on a un bon nombre de campus connectés de petites villes et de villes de tailles moyennes, des campus connectés installés dans des antennes universitaires d'établissements du supérieur, des campus connectés très éloignés dans les différents territoires ultra-marins et même deux campus connectés « déconnectés » car installés en milieu carcéral pour apporter les meilleures conditions possibles pour des étudiants détenus qui ne bénéficient pas d'un accès à la formation en ligne.

L'année passée en 2020-2021 la population étudiante accueillie dans 44 campus connectés comptait 302 étudiants : 185 filles (61%) ; 117 garçons (39%) avec une moyenne d'âge de 23 ans (de 18 à 66 ans). Les régimes d'inscription sont principalement de la formation initiale (65%), des reprises d'études (15%), plus accessoirement de la formation continue (5%). Cette année, un tiers des étudiants de l'année précédente fréquentaient toujours leur campus connecté. Les principales formations suivies sont des BTS (48%), des licences (33%), du DAEU pour accéder aux études supérieures lorsque l'on n'a pas le baccalauréat (9%), des master (3%) et des formations qualifiantes non diplômantes (7%). Globalement la réussite académique, c'est-à-dire les validations des années d'études suivies, est sensiblement plus forte que dans l'enseignement supérieur en général : de l'ordre de 70% contre un peu plus de 50% dans les premières années de parcours. Cette réussite est encore plus forte globalement

que les chiffre de validation d'années de la formation à distance spécifiquement (souvent inférieure à 40 %).

Les campus connectés font la preuve que la formation à distance est un véritable moyen d'accès à la réussite compatible avec les conditions de vie des étudiants, même ceux les plus contraints. L'accompagnement par le tuteur et la socialisation avec les autres étudiants dans des lieux spécialement dédiés aux apprentissages montrent toute leur efficacité. Des enquêtes réalisées sur le ressenti de l'expérience d'apprentissage des étudiants dans leur formation permettent également de mettre en évidence des voies d'amélioration de la formation à distance (Cf Beust & al. 2021, Beust & al. 2022).

Les 5 années à venir seront celles de la maturité des campus connectés qui seront de mieux en mieux implantés et connus dans leur territoire. Ces années devront voir se multiplier les formes de partenariats locaux entre les campus connectés et les structures intéressées aux conditions de formation de leurs usagers (par exemples les clubs sportifs locaux, les fablabs, les espaces de co-working). Ces années devront être celles de l'invention de nouveaux modèles économiques permettant une pérennité des structures au-delà de soutien du PIA. C'est-à-dire que là encore la solution résidera dans les capacités des acteurs locaux à agir ensemble.

Références bibliographiques

(Beust & al., 2021) : Pierre Beust, Ali Aksen, Angélique Bègue, Virginie Bracque, Jean Delaballe, Joëlline Pradier, Sarah Villani. An assessment of the quality of French distance education programs, in proceedings of the I·HE2021 conference - Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning, 2-5 november 2021, Bari, It. https://conference.eadtu.eu/

(Beust & al., 2022) : Pierre Beust, Ali Aksen, Angélique Bègue, Virginie Bracque, Jean Delaballe, Joëlline Pradier, Sarah Villani. Une évaluation de la qualité de la formation à distance vue par les étudiants en « campus connectés », in actes de la conférence QPES 2021 – Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, 18-22 janvier 2022, La Rochelle, Fr. https://qpes2021.sciencesconf.org/

Rôles et impacts pour une collectivité territoriale

HADRIEN CAGNARD[1], ANNE PATAULT[2], JACQUES CARPENTIER[3]

[1] Région Normandie, Hadrien.CAGNARD@normandie.fr

[2]Campus ESPRIT de Redon, anne-patault@region-bretagne.fr

[3] Mairie de Redon, j.carpentier@mairie-redon.fr

Résumé

Cette communication explique le rôle moteur d'une Région dans le développement de différents campus connectés avec une grande diversité de projets accompagnés. Certains sont situés dans des antennes délocalisées de l'université de proximités et sont portés par des communautés d'agglomération. Certains sont installés dans des lieux où l'université n'est pas présente. Certains autres, très proches du site principal de l'université mais répondant à d'autres distances que les distances géographiques. L'apport de la région est financier mais également opérationnel car dans deux cas, c'est la région, elle-même, qui a porté le projet.

Abstract

This communication explains how a Region has contributed in the development of different "campus connectés" with a great diversity of supported projects. Some are located in delocalized antena of the local university and are supported by agglomeration communities. Some are located in places where the university is not present. Some others are very close to the main university site but respond to distances other than geographical ones. The region's contribution is financial, but also operational, as in two cases it was the region itself that submitted the project.

Mots-clés

Contexte local, Acteurs politiques, Stratégies et moyens, Aide à la réussite

1. Région Normandie - L'action régionale en faveur des Campus Connectés du territoire Normand

1.1. L'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation au cœur du développement économique et de l'attractivité du territoire

La formation supérieure et la recherche sont des sources essentielles du développement contemporain. Certaine des apports stratégiques de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (ESRI) pour l'économie et l'attractivité de son territoire, la Région Normandie entend faire de ces éléments des leviers du développement des entreprises et, plus globalement, de l'ensemble de la société normande. Bien que ces domaines ne relèvent pas strictement des compétences des Régions, la Normandie met en œuvre une politique volontaire de soutien à l'ESRI sur son territoire.

Ainsi, la Région Normandie s'est dotée en 2016 d'un Schéma Régional de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (SRESRI) qui vise notamment à faire de la Normandie une terre d'innovation et d'expérimentation, tout en ayant à cœur de développer en son sein des campus « connectés à l'ensemble de la société ».

C'est donc en pleine cohérence avec son SRESRI que la Région Normandie a décidé d'accompagner la dynamique lancée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation par le biais de son Appel à Projet Campus Connecté.

1.2. La Région Normandie en tant que partenaire et financeur de projet

Le soutien régional s'est décliné de plusieurs façons, allant du portage de projet de Campus Connectés, à l'accompagnement et à l'intervention financière dans le cadre du lancement des Campus Connectés du territoire Normand, portés par les Collectivités Territoriales souhaitant répondre à ces enjeux majeurs qu'est la démocratisation de l'accès aux études supérieurs.

L'AAP Campus Connecté impose que le portage des projets soit réalisé par une collectivité territoriale en collaboration avec une université. La Région Normandie a donc pu dans un premier temps, apporter son aide aux porteurs de projets par le biais de lettre de soutiens aux dossiers déposés au cours des 3 vagues de l'AAP. Elle s'est ainsi engagée à participer au financement des 5 premières années des projets qui se verraient être lauréats de l'AAP, pour un montant maximum de 250 000,00€. La volonté régionale étant d'accompagner l'effet

levier du PIA3, afin de permettre aux Collectivités lauréates de lancer dans des conditions sereines leurs tiers lieux respectifs.

La Région Normandie a donc aussi été amenée à déposer deux projets de Campus Connectés, qui en raison de leur caractère atypique (Campus connecté en milieu carcéral, Campus connecté visant à la remobilisation vers la formation et l'emploi), rendaient compliqué le portage par une collectivité locale.

1.3. Les actions transverses d'accompagnement des Campus Connectés

La Région Normandie entend aussi jouer un réel rôle dans la promotion sur son territoire, de cette initiative portée par les collectivités territoriales partenaires. Une action de communication à destination du grand public est donc prévue, en collaboration avec l'Agence Régionale de l'Orientation et des Métiers Normands, afin de promouvoir l'offre de service des 8 campus connectés Normands.

Elle participe de plus aux comités techniques et de pilotage des campus connectés du territoire, afin de les accompagner dans la réalisation de leurs objectifs.

2. 2019, un « Campus Connecté » expérimenté à Redon

2.1. Redon saisit immédiatement l'opportunité ouverte par le MESRI de créer un Campus Connecté…

Ce tiers-lieu, ce « Campus Connecté », participe à la mise en œuvre d'un des axes structurant du projet politique de l'Agglomération, le développement de l'Enseignement Supérieur qui vise à :

- impulser et accompagner une montée en compétence des jeunes du territoire et à la sécurisation de leur parcours professionnel,

- faire du territoire un « territoire apprenant »,

- renforcer l'attractivité du territoire en préparant les compétences nécessaires au développement des entreprises et de l'innovation.

Ainsi, avec le soutien de la Ville, de l'Agglomération et de la Région Bretagne, le Campus Connecté a été installé au sein du Campus E.S.P.R.I.T qui en assure le pilotage opérationnel.

En résumé, en 2019 la proposition d'expérimentation entrait "en résonnance" avec l'expérience vécue par le territoire depuis 2014, et rencontrait une envie collective d'y répondre. Son installation au cœur du Campus E.S.P.R.I.T. apparaissait comme une évidence.

2.2. … pour garantir aux jeunes du territoire, un accès numérique à distance à la formation de leur choix, et un accès à une vie sociale pleinement intégrée dans la ville…

La définition originelle du public cible était:

- les jeunes lycéens n'ayant pas trouvé leur place dans Parcoursup en 2019,

- les jeunes "empêchés" de continuer de manière directe leur parcours et désirant réintégrer une formation supérieure en année n+1,

- les jeunes manquant de mobilité et à redynamiser en vue d'un parcours dans l'enseignement supérieur.

- le cas échéant, les jeunes qui sortent de leur formation en cours des deux premiers mois de l'année.

La « prestation » du Campus connecté était définie comme :

- La vérification de la faisabilité du projet, si nécessaire, en amont de la formation.

- L'aide au choix le cas échéant et l'accompagnement dans les démarches d'inscription.

- La contractualisation d'un plan de travail et d'un agenda "à la carte".

- L'accompagnement individualisé (facilitation, méthodologie de travail, motivation).

- L'animation collective (dynamique de groupe, co-working, participation à la vie étudiante).

2.3. … dans un espace dédié, intégré dans la vie étudiante.

Une salle et un salon ont été dédiés et aménagés en "mode co-working", pour travailler seul, en petit groupe ou en collectif. L'accès aux salles réservées aux travaux de groupe et aux espaces informatiques du Campus ainsi qu'à la cafétéria des étudiants a été prévu pour faire des temps de présence au Campus Connecté des temps de socialisation.

2.4. Une ambition de territoire, au-delà de l'expérimentation

Les effectifs visés dans un premier temps étaient modestes (10 à 12 étudiants en 2019). Il s'agissait de structurer le fonctionnement « en marchant ». L'expérimentation a cependant été

imaginée pour faire de la Formation Ouverte et à Distance un sujet de réflexion partagé avec les établissements du territoire afin de constituer une expertise qui consolide l'ambition de territoire apprenant.

2.5. 2019-2020, la mise en place et la crise sanitaire

La première année a démarré effectivement en septembre 2019 avec les premiers étudiants, avec comme prévu une montée en puissance progressive.

Il s'est agi de mener en parallèle l'organisation des fonctions, le développement de partenariats avec les Universités, Écoles et partenaires locaux (Lycées, Pôle Emploi, Mission Locale, PAE…), la communication vers les habitants, le recrutement et l'accueil d'étudiants…

Si le Campus s'est petit à petit installé dans le paysage local, la construction de partenariats plus institutionnels s'est avérée complexe. Le Campus Connecté apparaissait aux institutions de formation traditionnels comme un OFNI (Organisme de Formation Non Identifié) et a rencontré des difficultés à se positionner comme complément des dispositifs pédagogiques existants. La relation via le Rectorat entre la « solution Campus » et les « refoulés » de Parcoursup n'a pas été fluide. Pour différentes raisons, le Campus n'a pas pu « aller vers » les lycéens pour se faire connaître. De la même manière, même si des rencontres et présentations ont été organisées avec le Pôle Emploi et la Mission Locale, la solution formation à distance couplée à un accompagnement de proximité n'est pas encore entrée dans les « réflexes » de la part des conseillers.

C'est finalement principalement le bouche à oreille qui a fonctionné, grâce aux articles de presse et à l'action de la coordinatrice du Campus pour que les objectifs quantitatifs soient atteints.

La crise sanitaire a fortement perturbé l'année 2020… De manière paradoxale, on a dû proposer aux étudiants un suivi en viso-conférence et appels téléphoniques. Les moments collectifs pourtant essentiels à la dynamique des étudiants n'ont pu avoir lieu. Grâce à l'engagement de la coordinatrice et du coach, le lien a pu être préservé et les étudiants ont pu mener à bien leur formation.

En sortie de crise (que l'on espère proche) le fonctionnement du Campus est en recalage : il s'agit d'appliquer le nouveau cadre de la convention avec le MESRI intégrant les acquis de l'expérience, la prise en compte de l'évolution accélérée des modalités de formation et de

travail à distance, la reprise des liens partenariaux qui pendant la pandémie se sont distendus, chacun se recentrant sur le défi de son propre fonctionnement.

2.6. 2021, de l'expérimentation à la pérennisation.

Du point de vue du territoire, les attentes vis-à-vis du Campus sont très fortes.

Les élus locaux s'intéressent à son développement. Il en va de même des partenaires locaux de l'emploi et de la formation qui intègrent le Campus dans leur environnement. Dans ce domaine, le Campus développera ses relations avec le Conseil en Évolution Professionnelle (CEP) qui reçoit les personnes en reconversion.

Un partenariat plus formel avec l'Université de Rennes 1 est institué dans la nouvelle convention, qui devrait permettre de mieux faire connaître la solution aux étudiants. La position géographique de Redon oblige cependant à développer des relations avec les autres Universités de l'espace Inter-métropolitain. Cela demande plus de contacts mais constitue une chance pour le territoire.

Nous sommes également de plus en plus sollicités directement par des personnes qui rencontrent des problèmes de mobilité. La solution proposée est particulièrement adaptée aux mères de famille sur qui la charge mentale (et réelle) de la parentalité pèse lourd. Les personnes en reconversion qui cumulent emploi et formation viennent également vers nous. La flexibilité et l'individualisation des horaires est une réponse qui leur convient.

2.7. Un modèle économique à confronter à une montée en puissance.

On le voit, le Campus Connecté a très probablement un potentiel important de développement : il correspond à un besoin, répond à des questions territoriales et sociales, intéresse également les entreprises pour la qualification des salariés. Il a gagné en reconnaissance et semble « plus naturel » après le télétravail et la formation à distance massifiés pendant la pandémie.

Mécaniquement, le modèle économique devra suivre les évolutions futures. Cela interpellera les collectivités.

On devra aussi intégrer les formations en alternance : la formation par apprentissage ou en contrat de professionnalisation permet à des jeunes de financer leurs études. Les déplacements et les logements constituent des charges importantes pour eux. Une part de distanciel peut convenir à ces parcours. Il faudra alors faire apparaître cette possibilité dans les dispositifs alternés.

2.8. Une clarification du portage politique ancre le projet dans la stratégie du Territoire

Si la GIP Campus E.S.P.R.I.T. accueille les étudiants, veille à la qualité de leur prise en charge, porte les contrats de travail des intervenants administratifs et pédagogiques, le Campus Connecté est institutionnellement porté par l'Agglomération et par la Ville. C'est un élément important de son inscription dans le territoire.

Sur cette base, le réseau constitué par les maires (réunis par l'Agglomération dans le bureau des maires) mais aussi par les médiathèques (qui fonctionnent elles-mêmes en réseau) doit devenir le réseau de prescripteurs de proximité, pour que le monde rural ait accès à l'enseignement supérieur.

Deux types de démarches peuvent ainsi converger : un système tourné vers les Universités et Écoles pour accompagner leurs étudiants ayant des questions de mobilités et de disponibilités et un système tourné vers le territoire pour inciter des personnes à s'inscrire dans les Universités et Écoles en facilitant par la proximité la mise en œuvre de leur cursus.

2.9. Une ambition intacte

Puisque "donner à tous ceux qui veulent réussir dans l'enseignement supérieur les moyens de surmonter les barrières géographiques, urbaines et sociales qui créent des inégalités de destin" correspond toujours et de plus en plus au projet politique de l'Agglomération, dans un contexte de nécessaire montée en compétences individuelle et collective, le Campus Connecté jouera dans la durée son rôle de facilitateur dans l'accès à l'enseignement supérieur et plus largement à la formation qualifiante auprès des hommes et des femmes du territoire, tout au long de leur vie.

Références bibliographiques

Un Campus connecté à Redon. (2020, janvier 10). *Campus E.S.P.R.I.T. Industries à Redon*. https://www.campus-redon-industries.com/un-campus-connecte-a-redon-a-la-rentree-2019/

Le campus connecté commence tout juste à trouver sa place. (2020, juin 17). *Campus E.S.P.R.I.T. Industries à Redon*. https://www.campus-redon-industries.com/le-campus-connecte-commence-tout-juste-a-trouver-sa-place/

Campus connectés · Université de Caen Normandie. (s. d.). Université de Caen Normandie. Consulté 21 octobre 2021, à l'adresse https://www.unicaen.fr/universite/axes-strategiques-et-grands-projets/campus-connectes/

Acteurs de l'agir ensemble

ELODIE GULLY, PHILIPPE SARRAZIN, BRIGITTE DUMAINE, FREDERIQUE TEINTURIER-ROBERT

Université Grenoble Alpes, elodie.gully@univ-grenoble-alpes.fr, philippe.sarrazin@univ-grenoble-alpes.fr, brigitte.dumaine@univ-grenoble-alpes.fr, frederique.teinturier@univ-grenoble-alpes.fr

Résumé

Les campus connectés permettent à des étudiants éloignés pour diverses raisons d'un campus traditionnel, de bénéficier d'un espace de travail, d'échanges et de rencontres, ainsi que d'un accompagnement personnalisé assuré par un coach ou tuteur pour suivre un enseignement à distance. Cette re-création d'une vie étudiante est le fruit d'un travail conjoint du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, des collectivités territoriales et des universités de proximité. L'objectif de cette communication est de s'appuyer sur l'exemple des partenariats mis en place à l'Université Grenoble-Alpes (UGA) avec ses 4 campus connectés pour mettre en lumière les différents acteurs qui animent ce dispositif, ainsi que l'orchestration de ce dernier, au niveau institutionnel et opérationnel.

Abstract

The "campus connectés" allow students who are far away from a traditional campus for various reasons to benefit from a space for work, exchange and meetings, as well as personalized support provided by a coach or tutor for distance learning. This re-creation of student life is the result of a joint effort by the Ministry of Higher Education, Research and Innovation, local authorities and local universities. The objective of this paper is to use the example of the partnerships set up at the University of Grenoble-Alpes (UGA) with its four "campus connectés" to highlight the various players who are involved in this system, as well as the orchestration of the latter, both at the institutional and operational levels.

Mots-clés

Contexte local – Dimension : inclusion – Stratégies et moyens – Programme et déploiement

Cette communication s'inscrit dans le cadre de la proposition de symposium *L'agir ensemble dans les « campus connectés ».* Il s'agit d'illustrer, grâce à l'exemple du dispositif mis en place à l'UGA pour accompagner les 4 Campus Connectés avec lesquels une convention a été établie, la stratégie des collectivités territoriales et des établissements d'enseignements supérieurs. Nous aborderons dans un premier temps, l'angle institutionnel de cet engagement dans le dispositif des Campus connectés, en évoquant les enjeux d'un tel partenariat pour une université comme l'UGA. Avec 4 campus connectés sur son territoire, nous verrons comment cette action s'inscrit dans les valeurs historiques de l'UGA-Valence et comment cette volonté politique s'exprime aujourd'hui par la mobilisation des acteurs de l'université afin de répondre à une demande spécifique - spécifique sous l'angle des tuteurs des campus connectés, mais aussi à travers les profils des étudiants inscrits dans une démarche universitaire personnalisée. Nous évoquerons ensuite les différentes actions proposées par l'UGA, ainsi que le côté opérationnel de leur mise en œuvre. Nous ferons ensuite un focus autour du programme de formation créé et déployé localement pour les tuteurs. S'agissant d'un nouveau métier, le tutorat nécessite des compétences particulières et diversifiées. Facteur d'inclusion, d'insertion, de sociabilisation, le campus connecté UGA-Valence s'inscrit dans l'agir ensemble, et nous l'illustrerons par des témoignages vidéo soulignant l'engagement de toute la communauté universitaire vers un objectif commun, les réussites étudiantes dans un contexte de campus connecté.

1. Cadre de l'intervention de l'UGA

Les établissements universitaires grenoblois, rassemblés depuis le 1er janvier 2020 au sein d'un même Établissement Public Expérimental (EPE) nommé Université Grenoble-Alpes (UGA), sont depuis longtemps soucieux d'inscrire à l'échelle de la diversité des territoires de l'académie leurs missions en matière de formation et d'insertion professionnelle et sociale du plus grand nombre, mais également de contribution au développement économique, à la création d'activités et au renforcement des richesses humaines et culturelles. Parce que ces initiatives répondent pleinement à ses valeurs et objectifs et qu'elles s'inscrivent dans la continuité de relations établies de longue date avec les collectivités territoriales concernées, l'Université Grenoble-Alpes a apporté son soutien aux territoires candidats à l'appel à projet « Campus Connectés, tiers lieux de proximité et poursuite d'études ». Si le partenariat d'une université de proximité était requis pour la recevabilité du projet de création d'un campus

connecté porté par une collectivité, l'engagement de celle-ci ne va pas de soi. Ces structures nouvelles de formation peuvent être perçues comme concurrentes avec les formations proposées par l'université, et le coût de l'engagement peut paraître supérieur aux bénéfices escomptés. La question des enjeux de cet engagement sera donc abordée lors de notre présentation : un enjeu de cohérence, un enjeu de rayonnement, un enjeu politique et un enjeu matériel.

Cette communication montrera par ailleurs comment cette volonté politique d'ancrage territorial s'exprime pleinement dans le Campus territorial UGA-Valence, dont l'ambition depuis 30 ans est de réduire les inégalités sociales et territoriales en facilitant l'accès et la réussite à l'université de publics qui en sont éloignés géographiquement et/ou socialement. En effet, avec 6500 étudiants (dont 4500 inscrits à l'UGA) issus pour une large part (62%) des départements de la Drôme et de l'Ardèche et un taux important (45%) de boursiers, le Campus UGA-Valence est le plus grand site universitaire délocalisé de France, illustrant la pleine réussite d'un pari audacieux. Cette réussite doit beaucoup à la création dès 1994 du GIP *Agence de développement universitaire Drôme-Ardèche* (ADUDA) concrétisant l'engagement réciproque des collectivités (Conseils départementaux de l'Ardèche et de la Drôme, Valence-Romans Agglomération) et de l'UGA à mobiliser conjointement leurs ressources au service de ce développement.

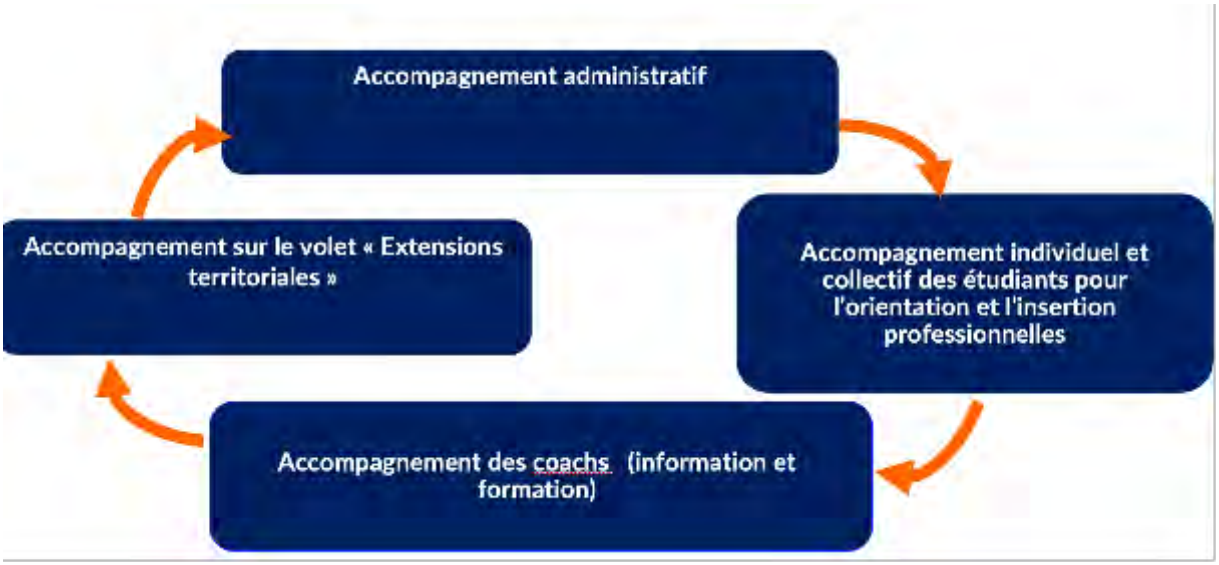
Nous présenterons le déploiement des campus connectés comme une opportunité d'engager une nouvelle étape dans cette culture de la coopération et de l'innovation mise au service de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur mais également de la prise en compte des besoins des acteurs socio-économiques et du développement durable des territoires. La recherche d'une meilleure inscription de l'Université au sein et au service des territoires à faible densité plaide en effet pour l'émergence de nouvelles formes et modalités pédagogiques, souvent expérimentales, soucieuses de toucher davantage encore les populations qui ont des difficultés à accéder à l'enseignement supérieur, que ce soit pour des raisons économiques, géographiques ou socio-psychologiques.

A Privas, Aubenas, Romans-sur-Isère et Saint-Marcellin, les collectivités territoriales ont ouvert des lieux d'accueil qui sont à la fois des espaces de travail, d'échanges, des lieux de vie étudiante, d'aide à l'orientation et à l'insertion professionnelle. Ces espaces sont animés par des tuteurs qui reçoivent tout l'appui de l'UGA en tant qu'Université de proximité et de ses services concernés (formation, numérique, développement international et territorial, orientation et insertion professionnelle, etc.).

2. L’accompagnement

Nous détaillerons les quatre types d’accompagnement déployés par l’UGA :

Accompagnements déployés UGA



Cet ensemble d’actions d’information et de formation est proposé par les services CIO’SUP (ADUDA-campus de Valence), la Direction de l’Orientation et de l’Insertion Professionnelle, la Direction en Appui à la Pédagogie et à l’Innovation, et la DGD Développement International et Territorial (UGA-Grenoble).

Nous nous attarderons dans un premier temps sur l’accompagnement spécifique des étudiants, puis compléterons en abordant la manière dont l’ensemble des acteurs se mobilise pour recréer une prestation de services spécifiques et mettre à disposition des tuteurs les ressources dont ces derniers peuvent avoir besoin. Cette articulation n’est possible qu’avec le concours d’une coordinatrice, en l’occurrence la Direction administrative UGA Valence qui témoignera, au travers d’une interview vidéo, de son rôle central dans le dispositif. Par ailleurs, les témoignages de deux étudiantes tutorées illustreront l’impact de cet accompagnement dans leurs parcours respectifs, soulignant la valeur ajoutée du dispositif des campus connectés.

Nous présenterons un focus sur les actions de formation conduites par la Direction de l'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (DAPI). Les ingénieures pédagogiques ont créé à la fois un parcours de formation et dans un même temps un espace d'échanges entre tuteurs. Les formations allient un accès à des ressources mutualisées, tel qu'un SPOC en partenariat avec l'Université de Caen, ou encore une semaine dédiée au tutorat dans les campus connectés proposée sur le Mooc « Je suis Tuteur dans l'enseignement supérieur ».

La DAPI a également ouvert ses formations aux tuteurs, sur certaines thématiques ciblées permettant de répondre à des besoins spécifiques : ce nouveau métier, qui s'avère de plus en plus important pour l'accompagnement des étudiants vers la réussite, nécessite une connaissance dans des domaines variés, le tuteur pouvant être amené à accompagner les étudiants administrativement, méthodologiquement, pédagogiquement ou encore en terme de motivation. Des espaces d'apprentissage au fonctionnement du cerveau, du travail de groupe à la technique Jigsaw, les tuteurs ont la possibilité de s'inscrire à la carte selon les besoins qu'ils expriment dans l'exercice de leur métier. Enfin, nous regarderons plus en détails les formations construites particulièrement pour l'accompagnement des tuteurs des campus connectés au travers d'ateliers sur l'analyse des besoins, le diagnostic et les préconisations.

Des formations qui sont aussi des lieux de rencontres et d'échanges pour ces tuteurs : géographiquement éloignés, voire même isolés, ces espaces d'échanges sont pour eux une occasion de partager leurs pratiques, interrogations et solutions du quotidien afin de dépasser l'éloignement géographique pour travailler ensemble à l'évolution de leurs pratiques individuelles.

3. Valeur d'inclusion

Nous aborderons pour finir sur ce point, l'agir ensemble non plus au niveau des différents services de l'Université de proximité et la manière dont ils sont articulés pour répondre aux besoins des tuteurs, mais plutôt au niveau de ces derniers : comment, de par leur profil et leur pratique quotidienne, ils créent les conditions qui permettent aux étudiants qui ne trouvent pas - ou n'imaginent pas - leur place sur un campus de grande taille, de s'engager dans leurs études et les mener à bien. Pour ces étudiants inscrits dans un campus connecté, le tuteur, coach, facilitateur, - quel que soit le terme retenu pour les caractériser - est un élément crucial dans leur réussite, pour plusieurs raisons que nous aborderons ici.

Tout d'abord, les tuteurs responsables des études dans les différents campus connectés de Drôme Ardèche ont des profils très différents et exercent au quotidien dans des conditions différentes. Ainsi, au campus connecté de Privas, le tuteur -appelé « Responsable des études » travaille seul à l'accompagnement des étudiants et il constitue pour eux un repère très facile à identifier, une figure très humaine et rassurante. Il s'attache à s'appuyer sur les compétences des uns pour aider les autres, et fait ainsi travailler ensemble les étudiants. Au campus connecté de Romans-sur-Isère, l'accompagnement est assuré par deux personnes salariées d'une association inscrite dans une dynamique d'éducation populaire, et dont l'un des volets d'action est l'accompagnement au sein du campus connecté. Ainsi, l'accompagnement est assuré par deux personnes qui peuvent se répartir les interventions en fonction des profils des étudiants, des actions à mettre en œuvre. La complémentarité de cette équipe est un atout pour diversifier les stratégies d'accompagnement.

Dans ces deux cas, Privas ou Romans-sur-Isère, l'objectif reste toutefois le même : accompagner les étudiants vers la réussite dans leur projet d'étude et d'insertion professionnelle. Le succès de la mission des tuteurs réside souvent dans un aspect non disciplinaire et non méthodologique : l'animation et la création d'une petite vie de campus, au sein duquel les étudiants de tous âges, de tous profils, se rencontrent, échangent et travaillent ensemble. Cette vie étudiante, qui peut réellement manquer dans le cas d'études à distance, se traduit dans les deux campus par des actions très différentes, que nous aborderons et illustrerons ici. Si dans ces deux campus, le profil des tuteurs diffère, tous portent la volonté de faire travailler ensemble, de faire interagir les étudiants du campus, afin de valoriser et exploiter les compétences de chacun dans une dynamique d'entraide. C'est un aspect qui nous semble particulièrement important dans le sens où cette rencontre entre les âges, les domaines d'étude n'est pas facilitée dans un campus au sens traditionnel du terme, probablement du fait de sa taille. En ce sens, le campus connecté permet non seulement de répondre à une valeur d'inclusion, mais il va au-delà dans le sens où chacun peut trouver sa place facilement et s'inscrire dans une démarche d'entraide extrêmement valorisante pour chacun et chacune.

Les campus connectés représentent un maillon supplémentaire en matière de structure de formation post-bac, qui répond tant aux valeurs de l'université qu'au besoin de dynamisation des territoires pour une collectivité territoriale, et enfin à un besoin individuel exprimé par les étudiants. De par la multiplicité et diversité des acteurs mobilisés par ce dispositif, sa mise en œuvre relève d'une articulation fine et les points abordés ici souhaitent surtout mettre en lumière les réussites. Ainsi, l'articulation des différents services d'une université et d'une

collectivité territoriale pour accompagner les tuteurs et les étudiants dans un cadre spécifique et relativement individualisé est un exemple de l'agir ensemble pour lequel les témoignages étudiants indiquent déjà qu'il est un succès. Dans cette orchestration complexe, nous avons souhaité mettre en valeur le travail de coordination puis le travail quotidien des tuteurs, tous deux clés dans cette illustration de l'agir ensemble pour la réussite des étudiants.

Références bibliographiques :

Paitel, E. (s. d.). *Campus connectés : « Cet appel à projets montre une très grande compétence déconcentrée » (E. Paitel)*. News Tank Éducation & Recherche. Consulté 29 septembre 2021, à l'adresse https://education.newstank.fr/article/view/217086/campus-connectes-appel-projets-montre-grande-competence-deconcentree-e.html

Flochlay, A.-C. (s. d.). *Les campus connectés*. Université Grenoble Alpes; Anne-Claire Flochlay. Consulté 29 septembre 2021, à l'adresse https://www.univ-grenoble-alpes.fr/rayonnement/l-uga-et-ses-territoires/zoom-sur/les-campus-connectes/les-campus-connectes-858480.kjsp?RH=1620204888320

Au campus connecté d'Aubenas. (s. d.). France Culture. Consulté 29 septembre 2021, à l'adresse https://www.franceculture.fr/emissions/le-reportage-de-la-redaction/au-campus-connecte-daubenas

Lecoq, J., Mathelart, C., Tinebra, A., & Raucent, B. (2020). *Les cahiers du LLL – N°7 : Adopter le mentorat*. LLL - Presses universitaires de Louvain. https://oer.uclouvain.be//jspui/handle/20.500.12279/774.2

L'accompagnement des tuteurs

YANN AMRI[1], PIERRE BEUST[2], FREDERIQUE TEINTURIER-ROBERT[3], ELODIE GULLY[3], MARION APFFEL[4]

[1] Université Paris-Est Créteil Val de Marne, yann.amri@u-pec.fr

[2] MESRI-DGESIP, 1 rue Descartes, 75 005 Paris, pierre.beust@enseignementsup.gouv.fr

[3] Université Grenoble Alpes, frederique.teinturier@univ-grenoble-alpes.fr, elodie.gully@univ-grenoble-alpes.fr

[4] Université La Rochelle, marion.apffel@univ-lr.fr

Résumé

La crise sanitaire a rendu encore plus saillant le besoin d'accompagner d'une manière globale les nombreux étudiants du supérieur. Le tutorat est sans doute l'une des solutions possibles pour répondre à ce besoin, certaines actions politiques vont d'ailleurs dans ce sens. Afin de soutenir au mieux les initiatives locales, la DGESIP et plusieurs établissements ont conçu un MOOC sur cette thématique, intégrant les enjeux et les compétences indispensables à l'« *agir ensemble* ». Nous présenterons également l'outil de réseau social privé que nous avons mis en place pour organiser les échanges dans la communauté des tuteurs.

Abstract

The health crisis has made the need for comprehensive support for the many students in higher education even more apparent. Tutoring is undoubtedly one of the possible solutions to meet this need, and some political actions are moving in this direction. In order to better support local initiatives, the DGESIP and several institutions have designed a MOOC on this topic, integrating the issues and skills required to "act together". We will also present the private social networking tool that we have set up to organise exchanges within the tutor community.

Mots-clés

Dimension : professionnalisation, Acteurs politiques, Stratégies et moyens, Programme de formation, Apprentissage en ligne

.

1. Un MOOC pour accompagner le développement professionnel des tuteurs

1.1. Présentation du projet et de la problématique

Parmi toutes les questions touchant les établissements du supérieur, et ayant émergées d'une manière encore plus prégnante pendant la crise sanitaire, deux d'entre elles peuvent paraître majeures et pourtant antinomiques. La première concerne l'accompagnement et pourrait se résumer ainsi : comment apporter un meilleur accompagnement aux étudiants, voire un accompagnement « intégral » (Rached et Gharib, 2019), en tenant compte des spécificités de chacun ? L'autre entretient un rapport plus étroit avec les moyens à mettre en œuvre : comment faire face à l'afflux plus important d'étudiants dans des structures déjà impactées par la massification de l'enseignement supérieur ?

Le tutorat est une piste de solution à ces questions, même si c'est loin d'être la seule. Cela explique probablement l'annonce de 20 000 tuteurs supplémentaires en décembre 2020, faite par le Premier ministre.

Le tutorat ne peut se mettre en place efficacement que s'il s'intègre à l'écosystème déjà existant, visant la ou les réussites des étudiants (Romainville et Michaut, 2012). La notion d'« *agir ensemble* » devient alors centrale, notamment si l'on se fonde sur la définition de Sensevy et Mercier (Sensevy et Mercier, 2007).

Une problématique qui synthétise les deux précédentes questions émerge donc : comment favoriser un développement professionnel des tuteurs à l'échelle nationale, voire à l'échelle de la francophonie, tout en prenant en compte les compétences nécessaires à l'« *agir ensemble* » ?

Pour répondre à cette problématique, la DGESIP[3], avec le concours du CIDP[4] de l'UPEC, l'IDIP[5] de l'UNISTRA, et l'apport de plusieurs établissements (Université Grenoble Alpes, Université de La Rochelle, Université de Pau et des pays de l'Adour, Université de Nantes,

[3] Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

[4] Centre d'Ingénierie de Développement Pédagogique

[5] Institut de développement et d'innovation pédagogiques

Normandie Université, Sorbonne Université), a voulu soutenir les actions locales par la conception d'un MOOC.

Avec une démarche similaire, le MESRI[6] a déjà pu promouvoir le MOOC « Se former pour enseigner dans le supérieur ». Ce dispositif a pour but d'accompagner les universités et les écoles dans le déploiement de leurs formations à destination des enseignants. Après plusieurs années de retours encourageants autour de cette première initiative, il a donc été convenu de réaliser un second MOOC, cette fois-ci sur la thématique du tutorat.

Si le tutorat ne peut se concevoir en dehors de l'*« agir ensemble »*, le scénario de ce MOOC se devait d'en tenir compte. Parmi les différents choix pédagogiques effectués, nous en mettrons en avant quatre, qui montrent comment le projet a pris en compte l'« *agir ensemble* ».

1.2. Prendre en compte les « compétences d'aide » nécessaires à l'« agir ensemble »

Pendant longtemps, la formation des tuteurs concernait essentiellement la présentation du fonctionnement de l'établissement, ainsi que des points méthodologiques et disciplinaires. Le MOOC traite d'ailleurs de ces deux aspects fondamentaux.

Le tutorat relève aussi d'une mission d'accompagnement, dans le sens du « être avec » et du « aller vers », définie par Maela Paul (Paul, 2016). Au-delà des bonnes intentions consistant à être bienveillant avec les tutorés, les compétences nécessaires à la tenue d'un entretien ont été parfois moins mises en avant.

Si l'on définit l'« *agir ensemble* » comme notamment une action conjointe de l'équipe pédagogique et de l'apprenant (Sensevy et Mercier, 2007), ces compétences deviennent alors incontournables.

La première étape pour redonner une place centrale à ces compétences a été de les rendre plus explicites.

Pour cela, nous nous sommes fondés sur les travaux de Zech et Jaeken (Zech et Jaeken, 2021), car ils disposent de plusieurs qualités. Il peut être complexe de préciser les contours d'une

[6] Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

compétence relationnelle, pour autant indiquer simplement la nécessité d'installer un climat de confiance, ne suffit pas à le faire émerger.

La première qualité de ces travaux a été de définir des compétences d'aide de manière objectivable et évaluable pour les tuteurs.

Dans le cadre de ce MOOC, nous avons retenu les compétences : encouragement minimal, poser des questions, paraphraser, refléter ses sentiments, concrétiser, et clarifier la situation.

La deuxième qualité de ces travaux est qu'ils s'inscrivent dans une suite d'études qui permettent de mesurer l'apport de l'enseignement de ces compétences (Jaeken, 2017). Cette évaluation a été positive, en particulier quand la formation comportait une démonstration, ou quand l'apprenant pouvait s'exercer soit dans le cadre d'un jeu de rôle, soit en réponse à des vignettes vidéo.

Enfin, la troisième qualité de ces travaux a été d'avoir déjà été utilisés dans le cadre d'une formation en ligne, avec les contraintes inhérentes à cette modalité.

La deuxième étape pour promouvoir les compétences relationnelles a consisté à les intégrer à un parcours pédagogique dans le cadre d'un MOOC.

Il apparaissait donc nécessaire de viser certains objectifs pédagogiques qui correspondent à un niveau taxonomique qui va au-delà de la simple mémorisation ou compréhension (Bloom et al, 1979). Cela peut être plus complexe dans le cadre d'un MOOC.

Dès lors, une question d'ordre plus général s'est posée : est-ce qu'une compétence dite de « haut niveau » peut être acquise en suivant un MOOC ? C'est un débat qui a animé cette forme d'apprentissage en ligne dès ses origines.

Bien évidemment, en considérant qu'il s'agit d'une compétence relationnelle, on peut difficilement préparer pleinement à l'exercice de l'entretien tutoral avec plusieurs milliers d'étudiants en ligne, et un nombre de formateurs limités. Pour autant, nous n'y avons pas renoncé totalement.

Nous avons déjà voulu partir d'une situation la plus authentique et réelle possible. Tout d'abord, il nous semblait que ce type de situation serait un gain pour soutenir la motivation des étudiants (Viau, 2000). Ensuite, cela nous paraissait être l'un des meilleurs moyens pour aligner pédagogiquement le dispositif aux objectifs.

Nous avons donc eu un recours à des comédiens qui ont joué des entretiens entre tuteurs et tutorés, largement inspirés de cas réels. À partir de ces entretiens simulés, l'apprenant est

incité à identifier les moments où les compétences d'aide se sont exprimées et les moments où elles auraient dû s'exprimer. Il peut aussi argumenter sur la façon dont l'entretien aurait pu mieux se dérouler.

Pour intégrer cette activité dans un scénario pédagogique pertinent, nous sommes basés sur le concept de « *worked example* » (Sweller, 1988). Avant donc de réaliser lui-même l'activité, l'apprenant observe une experte faire ses retours sur un autre entretien simulé.

Enfin, pour évaluer les travaux des apprenants et leur fournir une rétroaction, l'évaluation par les pairs nous a semblé être la solution la plus adaptée. Bien entendu, il aurait été impossible pour l'équipe pédagogique du MOOC de faire une correction argumentée à plusieurs milliers d'apprenants. Mais cela n'est pas la seule raison, émettre un avis constructif sur une production d'un autre apprenant sera une tâche que les futurs tuteurs seront amenés à faire. Ce type d'évaluation était donc d'autant plus pertinent au vu de la thématique du MOOC.

C'est un dispositif évidemment perfectible et qui ne peut être vraiment efficace que s'il est relayé en local par des formations plus adaptées à des contextes spécifiques. Pour autant, il nous a paru important de dédier une semaine entière de ce MOOC sur ces compétences d'aide, indispensables à l'« *agir ensemble* ».

1.3. Faire prendre conscience de l'écosystème dans lequel l'action tutorale se déroule

Plus les tuteurs prendront conscience que leurs actions font partie d'un système plus vaste au service des réussites des étudiants, plus la nécessité et l'intérêt d'« *agir ensemble* » seront évidents pour eux.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de traiter de cette thématique dès la première semaine du MOOC.

Pendant cette semaine, les tuteurs sont amenés à différencier ce qui relève ou pas de leurs missions, mais aussi à réfléchir sur la façon de travailler avec les autres services de l'établissement, voire les acteurs externes socio-économiques.

1.4. Intégrer l'« agir ensemble » dans une démarche réflexive

L'« *agir ensemble* » nécessite donc des compétences spécifiques et une prise en conscience de son rôle dans un système plus vaste. Il demande également à s'inscrire dans une volonté de développement professionnel continu, à l'image de la démarche SOTL (*scholarship of teachning and learning*).

La mise en place de temps d'échange et d'analyse de pratique peut aider à mieux se coordonner que cela soit avec les enseignants, les tutorés, les différents acteurs des réussites, mais aussi avec les autres tuteurs.

Pour mieux accompagner, les tuteurs peuvent être accompagnés eux-mêmes dans leurs réflexions sur leur développement professionnel. C'est tout l'objet de la quatrième semaine du MOOC.

1.5. Tenir compte du contexte de chacun

Si l'écosystème est important à prendre en compte dans le cadre d'un « *agir ensemble* », celui-ci peut varier en fonction du contexte de travail du tuteur.

Nous voulions à la fois responsabiliser les apprenants en leur permettant de faire des choix, ce qui peut influer sur leur motivation (Viau, 2000), mais aussi pour s'approcher au plus près du contexte professionnel des futurs tuteurs.

Après les quatre premières semaines du MOOC, le participant est invité à suivre l'une ou l'autre des deux cinquièmes semaines. Elles correspondent à deux contextes : être en emploi étudiant ou être tuteur en campus connecté.

En effet, un tuteur en emploi étudiant va être plus en interaction avec les services de l'établissement, les enseignants, les services d'appui à la pédagogie. Un tuteur en campus connecté, quant à lui va être plus en lien avec différents acteurs socio-économiques comme les collectivités territoriales ou des entreprises. L'« *agir ensemble* » n'est alors pas exactement le même. Chacune des deux dernières semaines du MOOC permet de répondre à ces problématiques différentes.

1.6. Limites et perspectives

Comme déjà évoquées, les compétences de « haut niveau » et plus spécifiquement celles nécessaires à l'« *agir ensemble* » ne peuvent être totalement acquises grâce à un MOOC, dans les conditions présentées.

Il paraît important de lier cette initiative encore plus fortement aux actions locales des établissements. Le dispositif pourrait également bénéficier d'une évaluation de ce lien et de son impact général réalisée par un laboratoire spécialisé.

Sur ces deux points, nous pouvons profiter de l'expérience de l'autre MOOC soutenu par la DGESIP, « Se former pour enseigner dans le supérieur ». Ce projet a fait l'objet d'une analyse

menée par le laboratoire ACTÉ de l'Université Clermont-Auvergne. Il est aussi intégré à l'offre de formation de nombreux établissements.

Ce premier MOOC a donc donné des signes très positifs sur l'intérêt à « *agir ensemble* ». Cela nous conforte dans l'idée de continuer nos efforts pour arriver aux mêmes résultats avec le MOOC « je suis tuteur de l'enseignement supérieur ».

2. Outiller l'agir ensemble, l'exemple de la sphère Whaller mise en place par le MESRI

L'agir ensemble ne se décrète pas. Ce ne peut pas être une injonction. C'est une dynamique qui se construit de la part des acteurs par envie et par adhésion. La bonne démarche est celle de l'accompagnement des acteurs et de leur valorisation dans les échanges et activités collaboratives. Cet accompagnement se décline en plusieurs préoccupations : la formation et le développement des compétences professionnelles des tuteurs, l'animation de la communauté par des activités synchrones et asynchrones.

Le développement professionnel des tuteurs en campus connectés nécessite des actions de formation (cf. le MOOC « Je suis tuteur de l'enseignement supérieur » notamment), bien sûr, mais pas seulement. C'est une identité professionnelle nouvelle en émergence. Là où le développement des fablabs, notamment, a mis en avant des nouveaux besoins de professionnels de la médiation scientifique, les campus connectés pointent un besoin de professionnels de la médiation pédagogique. Accompagner l'émergence d'une identité professionnelle c'est faciliter la construction d'une communauté ouverte qui valorise ses bonnes pratiques. L'agir ensemble est évidemment le ressort principal de cette communauté en plein développement. Il convient de favoriser cet agir ensemble pour consolider la communauté et faciliter les échanges et partages. C'était là tout l'objectif du MESRI lorsqu'il ouvert en 2019 un réseau social privé dédié aux tuteurs et responsables de campus connectés. C'est un outil français qui a été choisi, l'outil Whaller. Aujourd'hui la sphère Whaller « campus connectés » (https://my.whaller.com/sphere/9wryeo) s'enrichit de nouveaux membres au fur et à mesure des recrutements opérés dans les campus connectés qui ouvrent leurs portes. Elle compte aujourd'hui plus de 330 membres actifs. Elle offre des fonctionnalités de réseautage asynchrones classiques : fils de discussions, conversations privées, espace de partage de fichiers. Elle offre également une solution de webconférence intégrée (de type BigBlueButtton) que tout membre peut rejoindre à tout moment. Cet outil

est utilisé notamment pour les séances mensuelles de webinaires de formation des tuteurs (tous les 2e mercredis de chaque mois de 14h à 15h30 sur des thèmes au plus près des activités des tuteurs, ex. animer un espace d'apprentissage, accompagner des étudiants à besoins spécifiques, …). La sphère Whaller est un outil essentiel quotidiennement intégré à l'activité professionnelle des tuteurs. On compte régulièrement des journées avec plusieurs dizaines d'échanges dans les fils de discussion. Les tuteurs y postent au jour le jour les difficultés qu'ils peuvent rencontrer et reçoivent de leurs homologues des idées pour les surmonter. Ils partagent des documents stratégiques comme des plaquettes de communication à destination des publics cibles des campus connectés. La sphère Whaller est également beaucoup utilisée par les tuteurs pour interroger l'équipe de la DGESIP sur telle ou telle question leur permettant ainsi d'apporter des réponses qui sont utiles pour tous.

Une autre action de consolidation de la communauté professionnelle est le regroupement présentiel des acteurs. La demande des tuteurs de se retrouver et de partager ensemble des moments de vie commune est très forte. La crise COVID-19 n'y est pas pour rien car cela fait bientôt deux ans que des regroupements ne pouvaient se tenir. L'équipe de la DGESIP organise des temps de rencontre. Un séminaire national des campus connecté avait été organisé à l'université d'Avignon en novembre 2019, avant la crise sanitaire. La prochaine rencontre aura lieu en décembre 2021.

Références bibliographiques

Jaeken, M. (2017). Améliorer les compétences d'exploration d'aidants inexpérimentés : évaluation multi-niveaux de l'efficacité d'une formation aux compétences d'aide d'exploration [Thèse de doctorat, UCLouvain]. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A187736

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement - Repères méthodologiques et ressources théoriques, De Boeck Supérieur.

Rached, P. et Gharib, Y. (2014). Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur, *Recherche et formation*, 77, 57-71. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2309

Sensevy G. et Mercier A. (dir.). (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Presses Universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/rfp.906

Zech, E. et Jaeken, M. (2021). Formation à l'entretien et aux compétences d'aide en auto-apprentissage : HelpingSkills (2e ed.). Université catholique de Louvain. https://ucline.uclouvain.be/course/view.php?id=306

MOOC « Je suis tuteur de l'enseignement supérieur » : https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/je-suis-tuteur-dans-lenseignement-superieur/

5 raisons de suivre le MOOC « Je suis tuteur de l'enseignement supérieur » : https://www.fun-mooc.fr/fr/actualites/5-raisons-de-suivre-le-cours-je-suis-tuteur-de-lenseignement-sup/

Sphère Whaller « campus connectés » : https://my.whaller.com/sphere/9wryeo

Titre : La typologie des conceptions des ESS : La dimension enseignement

Auteurs :

Catherine Larouche, professeure titulaire, Université du Québec à Chicoutimi
Catherine_larouche@uqac.ca
Denis Savard, professeur titulaire, Université Laval, Denis.Savard@fse.ulaval.ca
Lucie Héon, professeure titulaire, Université Laval, Lucie.Heon@fse.ulaval.ca
Pauline Jean, doctorante, Université Laval, pauline.jean.2@gmail.com

Les objectifs

Cette communication vise la présentation des résultats d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada concernant la validation d'une typologie des conceptions des établissements d'enseignement supérieur (ESS) en vue d'évaluer leur performance. La typologie des conceptions des ESS sera présentée en mettant l'accent sur la dimension enseignement de la typologie. Des réalités signifiantes seront présentées pour illustrer la dimension enseignement selon les sept conceptions présentes dans la typologie.

La problématique

Les établissements d'enseignement supérieur subissent des pressions nombreuses pour qu'ils évaluent leur performance : pressions gouvernementales (gestion par résultat, reddition de comptes), internationales (mobilité, compétition, reconnaissance, accessibilité), internes et externes (qualité, amélioration, palmarès, transparence) (CSE, 1999). Actuellement, les systèmes d'évaluation de la performance des établissements s'inscrivent principalement dans une optique de reddition de comptes initiée de l'externe et favorisent la comparaison inter-institution au détriment du diagnostic intra-institutionnel (Auteurs, 2004). Aussi plusieurs modèles de mesure de la performance reposent sur une conception réductrice des établissements inspirée des entreprises, en privilégiant largement des indicateurs à connotation économique.

Le projet sur lequel s'appuie cette communication tire son origine de la validation dans le contexte québécois d'une typologie originale des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance (Auteurs, 2012) . La typologie proposée comporte sept

conceptions des universités (service public, marché, académique, apprenante, politique, entrepreneuriale et milieu de vie) définies en fonction de sept dimensions (valeurs et principes, gouvernance, stratégies, recherche, enseignement, évaluation et critères d'évaluation de la performance). Chaque conception repose sur des valeurs et des principes qui permettent de la définir et qui expliquent les priorisations en termes de système de gouvernance, de stratégie, de types d'enseignement, de type de recherche et de modes et critères d'évaluation de la performance. La typologie décrit des types idéaux et plusieurs conceptions peuvent se retrouver au sein d'un même ESS.

Le projet de recherche a consisté à étendre la typologie des conceptions des universités (Auteurs, 2012) à l'ensemble des ESS canadiens (collèges et universités).

La méthodologie

Pour étendre la validation de la typologie de (Auteurs, 2012) le processus d'anasynthèse a été retenu. Il s'agit d'une méthodologie qui permet le développement de modèle théorique en combinant analyse et synthèse. Ce processus se décline en 6 étapes 1. La situation de départ; 2. L'analyse; 3. La synthèse; 4. L'élaboration d'un prototype; 5. La simulation; 6. La proposition d'un modèle optimal. Une typologie préliminaire (situation de départ) a été conçue et améliorée suite à une analyse (L'analyse) et une synthèse (La synthèse) de la littérature. Dans un premier temps, elle a été soumise au jugement d'un premier groupe d'expert (trois), dans le cadre d'entrevues semi-structurées, en fonction des critères de validité d'une typologie (Sauvé, 1992). Les experts consultés ont proposé des modifications qui ont été arbitrées et acceptées ou non en vue de l'élaboration d'une deuxième version de la typologie appelée prototype (Le prototype). Dans un deuxième temps (La simulation), le prototype a été soumis au jugement d'un deuxième groupe d'experts (20) anglophones et francophones provenant de six provinces différentes, jusqu'à saturation des données. Les modifications proposées ont été une seconde fois arbitrées et acceptées ou non dans le but de l'élaboration de la typologie optimale (Le modèle optimal). À toutes les étapes du processus, les résultats sont analysés par un comité de validation formé par trois experts en plus de la chercheuse.

Les résultats

En général, les conceptions proposées ont été jugées assez claires. Des réalités signifiantes ont été soumises pour illustrer chacune des conceptions et des dimensions. Le nombre de types a été jugé suffisant pour représenter l'ensemble des réalités des EES (collèges et universités canadiens). La typologie a été jugée utile dans différents contextes notamment ceux où plusieurs acteurs ayant des rôles différents et des conceptions différentes de l'enseignement agissent ensemble dans la rédaction d'un plan stratégique ou d'un plan académique.

La dimension enseignement a été bonifiée dans le sens de mieux la spécifier pour chacune des conceptions de la typologie, notamment en ce qui a trait à la différenciation des buts de l'enseignement. Des réalités signifiantes (programme, méthode pédagogique, pratique) seront proposées pour illustrer chacune des conceptions.

La typologie se distingue des autres proposées à ce jour sur divers plans, notamment: elle reconnait la complexité, la spécificité et la dynamique des ESS en admettant la coexistence simultanée de conceptions différentes et la possibilité de les prendre en compte pour l'évaluation de la performance. Elle permet, entre autres, avec la dimension enseignement de la typologie d'identifier sept conceptions de l'enseignement. Ces conceptions de l'enseignement peuvent se retrouver dans les programmes, dans les types de méthodes pédagogiques ou dans les types d'étudiants privilégiés par la conception.

La pertinence

La typologie permet d'introduire dans la mesure de la performance, des éléments de diversification et de prise en compte de la complexité des établissements d'enseignement supérieur, particulièrement dans la diversité des types d'enseignement que l'on y retrouve. Le renforcement de la capacité des établissements à s'améliorer et à rendre compte de leur performance en fonction leur(s) conception(s) propre(s) devrait contrebalancer divers effets non désirés des systèmes d'analyse ou d'évaluation réducteurs ou inadéquats imposés de l'extérieur (Bayenet et al., 2000).

Références

Bayenet, B., Feola, C. et Tavernier, M. (2000). La gestion stratégique des universités: politique d'évaluation et évaluation des politiques. *Gestion de l'enseignement supérieur, 12* (2), 67-83.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement : rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy : Le Conseil.

Auteurs (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer la performance : Rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Revue canadienne d'enseignement supérieur.* 42, 45-64

Auteurs (2004). L'évaluation et la recherche institutionnelles en éducation. *Bulletin de la Société québécoise d'évaluation de programme, 17* (2), 5.

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : Élaboration d'un supramodèle pédagogique*. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat. Document inédit.

La verticalité d'une politique et l'agir ensemble : le cas de dispositifs « oui-si »

Sonia Lefeuvre, MCF Université Lyon 2, laboratoire ECP, Lyon, sonia.lefeuvre@univ-lyon2.fr ; Gabriela Valente ATER Université Jean Jaurès, Toulouse 2, laboratoire ECP, gabriela.abuhab.valente@gmail.com

Résumé

Depuis la rentrée 2018 et à la demande du MESRI, plusieurs universités ont mis en place des dispositifs d'accompagnement destinés aux candidats dont les capacités de réussir seraient moins assurées. Quels sont les aménagements mis en place ? Qui sont les acteur.rice.s qui agissent ensemble pour leur fonctionnement ? Quels sont les enjeux de la participation au processus « oui-si » pour les enseignant.e.s-chercheur.e.s, les responsables des parcours aménagés et les acteur.rice.s de la gouvernance des universités ? Comment est interprété ce mécanisme ? S'agit-il d'un moyen pour agir ensemble en faveur des étudiants ? Ces questions sont mises en relation avec des enjeux sociaux récents qui mettent l'enseignement supérieur et l'accompagnement des étudiant.e.s à l'épreuve, comme l'augmentation d'effectifs non suivi de plus d'investissement, la pression étatique pour l'autonomie sélective des universités, la réforme du bac et la crise sanitaire. Cette proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours : Choix, Orientation, Motivation, Parcours, Accompagnement, Réussite des Étudiant.es : Les Étudiant.es « Oui-si » (COMPARE), dont le but est d'examiner la modalité « oui-si », les publics qu'elle concerne, sa mise en œuvre et ses effets dans les pratiques professionnelles des acteur.trice.s de l'enseignement supérieur. Une première enquête qualitative auprès de plusieurs responsables des dispositifs d'accompagnement « oui-si », membres de la gouvernance d'universités mais aussi d'enseignant.e.s-chercheur.e.s et d'ingénieur.e.s pédagogiques plus ou moins impliqué.e.s dans les processus « oui-si » a été menée. Nous avons pu recueillir dix-sept témoignages dans cinq universités différentes, où le dispositif ne s'est jamais présenté d'une façon similaire. C'est à partir de la description de dispositifs « oui-si » vue depuis les responsables et les gouvernances de ces cinq universités que nous nous appuierons dans cette communication. Les résultats de notre enquête rendent

compte concrètement des débats de fond qui traversent l'université aujourd'hui : la sélection et le manque de moyens pédagogiques. L'acceptation de ce dispositif par les composantes pourrait donner l'illusion d'œuvrer pour l'égalité sociale et la réussite des étudiants, d'un côté. De l'autre, s'il y a une réunion de forces pour résister à la sélection des étudiant.e.s et à la précarisation de l'université, l'agir ensemble des acteur.trice.s universitaires peut être compris comme étant au service d'un mécanisme de dépolitisation de la question de l'inégalité dans l'enseignement supérieur et la recherche. Tout compte fait, le dispositif « oui-si » divise plus que permet l'agir ensemble parmi les acteur.trice.s universitaires en ce qui concerne l'avenir de l'université française.

Abstract

Since the start of the 2018 academic year and at the request of the MESRI, several universities have set up support systems for candidates whose ability to succeed is less certain. What are the arrangements put in place? Who are the actors who act together for its operation? What are the stakes of participation in the "oui-si" process for teacher-researchers, those in charge of managed courses and the actors of university governance? How do stakeholders interpret this mechanism? Is it a way to act together in favor of students? These questions are related to recent social issues that put higher education and student support to the test, such as the increase in enrolment not followed by more investment, the state pressure for selective autonomy of universities, the reform of the baccalaureate and the health crisis. This proposal is part of a funded research project: Choice, Orientation, Motivation, Pathways, Accompaniment, Student Success: Les Étudiant.es " Oui-si " (COMPARE), whose aim is to examine the "oui-si " modality, the publics it concerns, its implementation and its effects in the professional practices of higher education actors. A qualitative survey was carried out with several people in charge of "oui-si" support systems, university governance actors, but also professors and pedagogical engineers involved in the "oui-si" processes. We were able to collect seventeen testimonies in five different universities, where the device was never presented in a similar way. The description of the "oui-si" processes as seen by the leaders and the governance of these five universities is the basis of this paper. The results of our survey give a concrete account of the fundamental debates that are going on in universities today: selection and the lack of pedagogical resources. The acceptance of this device by the components could give the illusion of working for social equality

and student success, on the one hand. On the other hand, if there is a gathering of forces to resist the selection of students and the casualization of the university, the joint action of university actors can be understood as serving a mechanism for depoliticizing the issue of inequality in higher education and research. All in all, the "oui-si " device divides more than it allows the acting together of university actors with regard to the future of the French university.

Mots-clés : dispositif « oui-si » ; parcours aménagés ; Parcoursup ; acteur.trice.s universitaires.

Contexte

Agir pour la réussite des étudiants est un objectif pour lequel, a priori, tous les acteurs de l'enseignement supérieur ne peuvent être que d'accord ! Pour l'atteindre, ces derniers ont besoin de s'associer et « d'agir ensemble ». Pourtant, malgré un mot d'ordre si consensuel la réalisation pragmatique d'un tel programme met à jour des tensions entre les différentes catégories d'acteur.ice.s dont les enjeux sont distincts.

En effet, la loi ORE et la mise en place de Parcoursup ont été perçues comme un nouveau mécanisme d'inégalité sociale (Merle, 2018) qui met en œuvre concrètement le changement de vision de l'enseignement supérieur. Avec Parcoursup l'entrée dans l'enseignement supérieur devient sélective. Nous sommes passés d'un modèle de recrutement pensé comme ouvert et basé sur l'idée de démocratisation et d'égalité des chances à un modèle de recrutement libéral et marchand (Frouillou, Pin et van Zanten, 2020) basé sur l'idée de réussite des étudiants… mais pas de tous.

Au sein de ce nouveau modèle, demeure toutefois des systèmes de compensations des « handicaps » sociaux et scolaires puisque les rectorats imposent une proportion de boursiers que les formations universitaires doivent interclasser. Au-delà de ces compensations, depuis la rentrée 2018 et à la demande du MESRI, plusieurs universités ont mis en place des dispositifs d'accompagnement destinés aux candidats dont les capacités de réussir seraient moins assurées. Il s'agit des étudiant.e.s qui reçoivent une réponse « oui-si » via la plateforme Parcoursup. Leur admission dans la L1 demandée est conditionnée à leur inscription dans un dispositif de remédiation mis en place au sein de la formation. A la rentrée 2019, 9,3% des néo-bachelier.e.s inscrit.e.s en licence ont suivi un parcours aménagé (SIES, 2021), soit une augmentation de 3,7 points par rapport à l'année précédente. Quand bien même les

propositions « oui-si » sont en augmentation, la proportion d'étudiant.e.s accueilli.e.s dans ces parcours aménagés reste marginale.

Questionnement

Ici, la question proposée n'est pas de s'interroger sur le succès de ces aménagements pour la réussite des étudiant.e.s, mais de mieux comprendre la mise en place de ces dispositifs : Quels sont les aménagements mis en place ? Qui sont les acteur.rice.s qui agissent ensemble pour leur fonctionnement ? Quels sont les enjeux de la participation au processus « oui-si » pour les enseignant.e.s-chercheur.e.s, les responsables des parcours aménagés et les membres de la gouvernance des universités ? Comment est interprété ce mécanisme ? S'agit-il d'un moyen pour agir ensemble en faveur des étudiants ?

Ces questions sont mises en relation avec des enjeux sociaux récents qui mettent l'enseignement supérieur et l'accompagnement des étudiant.e.s (Annot, 2020) à l'épreuve, comme l'augmentation d'effectifs non suivi de plus d'investissement, la pression étatique pour l'autonomie sélective des universités, la réforme du bac et la crise sanitaire (Beaud et Millet, 2021).

Méthodologie

Cette proposition de communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche en cours : Choix, Orientation, Motivation, Parcours, Accompagnement, Réussite des Étudiant.es : Les Étudiant.es « Oui-si » (COMPARE), dont le but est d'examiner la modalité « oui-si », les publics qu'elle concerne, sa mise en œuvre et ses effets dans les pratiques professionnelles des acteur.trice.s de l'enseignement supérieur. Une première enquête qualitative auprès de plusieurs responsables des dispositifs d'accompagnement « oui-si », de membres de la gouvernance d'universités mais aussi d'enseignant.e.s-chercheur.e.s et d'ingénieur.e.s pédagogiques plus ou moins impliqué.e.s dans les processus « oui-si » a été menée. Nous avons pu recueillir dix-sept témoignages dans cinq universités différentes, où le dispositif ne s'est jamais présenté d'une façon similaire. C'est à partir de la description de dispositifs « oui-si » vue depuis les responsables et les gouvernances de ces cinq universités que nous nous appuierons dans cette communication. Parallèlement, nous avons mené une enquête quantitative auprès de sept cent quarante-sept étudiant.e.s de L1 principalement et de L2 et L3 à la marge. Ils et elles sont inscrit.e.s dans différentes filières (droit, STAPS, biologie,

sciences de l'éducation, économie gestion…) d'universités françaises. Ils et elles ne font pas nécessairement partie d'un dispositif « oui-si ».

Premiers résultats

L'un des premiers résultats de notre enquête qualitative a été de constater que la polémique autour de Parcoursup transforme la thématique étudiée en tant que sujet délicat. En effet, plusieurs acteurs concernés par le dispositif ont préféré ne pas témoigner, signe d'un certain embarras face à la question de la sélection qu'induit évidemment le classement des « oui-si ». Autrement dit, si certaines universités ont fait de la résistance par la non implémentation du dispositif « oui-si », d'autres ont imposé la mise en place de parcours aménagés, créant ainsi des tensions. Les enquêté.e.s qui nous ont fait confiance sont pour une partie attachés au dispositif et promeuvent la forme du dispositif développé au sein de leur université ou bien, pour l'autre part, portent un regard critique et ont plutôt mal vécu l'injonction à la sélection qu'induit le classement des « oui-si ».

Un autre de nos premiers résultats concerne la diversité des pratiques. Alors même que l'on pourrait penser que le dispositif d'affectation des « oui-si » est national parce qu'il est porté par Parcoursup, les pratiques sont en réalité très différentes d'une université, voire d'un département à l'autre. Dans certains cas, les étudiants ayant reçu une réponse « oui-si » via Parcoursup intègrent les dispositifs mis en place à leur intention. Dans d'autres cas, les candidats vont recevoir une réponse « oui-si », mais en début d'année la formation va organiser des tests de positionnement et selon les scores, les cartes seront entièrement rejouées. Ainsi, nous avons des « oui-si » a priori et des « oui-si » a posteriori. De la même manière les modes de sélection des « oui-si » sont loin d'être homogènes selon les formations et selon les années. Les responsables réajustent les critères d'une année sur l'autre. Cette disparité des modes de sélection témoigne de la difficulté pour les membres des commissions d'examens des vœux de prédire le risque d'échec ou de réussite des candidat.e.s à la seule lueur des indications présentes sur Parcoursup. Les critères de sélection sont peu discutés collectivement au niveau local et encore moins à un niveau régional ou national.

En réalité, si les fonds alloués pour les dispositifs « oui-si » ont permis le paiement d'heures de tutorat pédagogique étudiant, de soutien disciplinaire et dans certains cas l'embauche d'ingénieurs pédagogiques contractuels, ils sont parfois utilisés pour maintenir des dispositifs déjà existants de soutien et d'aide à la réussite. Par ailleurs, le discours récurrent du manque de moyen à l'université vient contredire ces allocations ponctuelles. Selon le point de vue de

nos enquêté.e.s, il s'agit d'un grand effort de la part des acteur.trice.s universitaires pour un aboutissement mitigé, puisque s'il y a des étudiants qui profitent bien des dispositifs, ils sont minoritaires. Les dispositifs « oui-si » ne participent pas d'une politique de démocratisation scolaire. Autrement dit, le dispositif peut aussi être vu comme un moyen pour les gouvernances d'université d'enrôler les équipes pédagogiques au classement et *in fine* à la sélection des candidats.

L'accueil des « oui-si » et des moyens qui les accompagne oblige une réflexion de la part des équipes pédagogiques sur les modalités d'un parcours aménagé et les critères de sélection. Ainsi, se sont impliqués enseignant.e.s chercheur.e.s, enseignant.e.s non titulaires, ingénieur.e.s d'étude, personnel administratif et étudiant.e.s qui ont des rôles différenciés : tutorat, organisation de l'emploi du temps, participation à la commission d'examen de vœux, construction et mise en place du dispositif, référent.e ou directeur.rice d'étude, etc. Au fond, ce groupe d'acteur.rice.s a été amené à travailler sur un même objet pour répondre à une demande ministérielle sans vraiment travailler ensemble, puisqu'une fois que le dispositif est mis en place, les acteur.rice.s font face aux difficultés scolaires, culturelles et sociales des étudiant.e.s sans que le même dispositif donne l'occasion d'une réflexion pédagogique collective sur cette pratique. Cela est une raison de plus pour affirmer le caractère peu démocratique du dispositif.

Conclusion

Les premiers résultats de notre étude rendent compte des débats de fond qui traversent l'université aujourd'hui : la sélection et le manque de moyens pédagogiques. L'acceptation de ce dispositif par les composantes pourrait donner l'illusion d'œuvrer pour l'égalité sociale et la réussite des étudiants, d'un côté. De l'autre, s'il y a une réunion de forces pour résister à la sélection des étudiant.e.s et à la précarisation de l'université, le faux « agir ensemble » des acteur.trice.s universitaires cache un mécanisme de dépolitisation de la question de l'inégalité dans l'enseignement supérieur et la recherche. Tout compte fait, le dispositif « oui-si », étant une stratégie ou une politique verticale, divise plus que permet l'agir ensemble parmi les acteur.trice.s universitaires en ce qui concerne l'avenir de l'université française.

Références bibliographiques

Annoot, E. (2020). « Un enseignement supérieur juste est-il possible ? », Éducation et socialisation 58 2020.

Beaud, S. Millet, M. (2021). L'université, pour quoi faire ? La vie des idées-PUF, 2021, 110 p.

Bodin, R., Mengneau, J. et Orange, S. (2020). « Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université ». L'Année sociologique, 70, 443-467.

Frouillou, L. Pin, C. et Van Zanten, A. (2020). « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité de chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France ». L'année sociologique. 2(70), 337-363.

Merle, P. (2018). « Parcoursup, un retour en arrière de deux siècles ». Le Monde. 5 juin 2018.

Leadership, pédagogie et numérique : investir le tiers espace universitaire

Deborah Arnold

Universitat Oberta de Catalunya, Barcelone, Espagne, darnold@uoc.edu

Résumé

La réussite de l'intégration du numérique au service de la transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur nécessite la collaboration entre acteurs de profils différents et complémentaires : politiques, enseignants-chercheurs, conseillers et ingénieurs pédagogiques, étudiants. Le concept de *tiers espace* concerne cette zone, conceptuelle et/ou physique, dans lequel ces différents acteurs agissent ensemble, exerçant un leadership basé sur leur expertise. Ce concept permet ainsi d'interroger les interactions entre les structures organisationnelles et les rôles, et de poser la question de la reconnaissance des conseillers et ingénieurs pédagogiques en tant que *professionnels de tiers espace*.

Cette recherche fait état des résultats de trois études de cas qualitatives menées entre février 2018 et mars 2020 dans des universités au sein de la zone géographique de l'Europe (France, Belgique et Royaume-Uni) afin de déterminer comment le tiers espace est représenté conceptuellement et physiquement dans ces établissements. Les résultats montrent trois configurations : l'organisation en silo, le tiers espace comme concept stratégique et le tiers espace matérialisé. Une analyse comparative permet de formuler des recommandations utiles à toute université souhaitant développer une approche plus intégrée à la transformation des pratiques pédagogiques soutenue par le numérique, en favorisant un leadership partagé ou distribué pour contribuer à une compréhension commune des objectifs et enjeux.

Abstract

The successful integration of digital technology to support the transformation of pedagogical practices in higher education requires collaboration between stakeholders with different and complementary profiles: governance members, academics, educational developers, learning technologists, learners. The concept of *third space* concerns the conceptual and/or physical zone in which these different actors act

together, exercising leadership based on their expertise. This concept thus enables us to study the interactions between organisational structures and roles, and to address the question of the recognition of educational developers and learning technologists as *third-space professionals*.

This research reports on the results of three qualitative case studies conducted between February 2018 and March 2020 in universities within the geographical area of Europe (France, Belgium and the UK) to determine how third space is represented conceptually and physically in these institutions. The results show three configurations: a silo organisation, third space as a strategic concept, and embodied third space. The comparative analysis of the three case studies enables the formulation of recommendations which will be useful for any university wishing to develop a more integrated approach to the transformation of learning and teaching supported by digital technology, fostering shared or distributed leadership to contribute to a common understanding of objectives and challenges.

Mots-clés

gouvernance, étude de cas, numérique, enseignant, accompagnateurs pédagogiques

Introduction

La réussite de l'intégration du numérique au service de la transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur nécessite la collaboration entre acteurs de profils différents et complémentaires : Vice-Présidents en charge de l'innovation pédagogique et du numérique au niveau politique, enseignants-chercheurs, étudiants, responsables et personnels des services d'accompagnement pédagogique (CTL[1]) et numérique (SPN[2]). Les grand projets multi-acteurs en pédagogie numérique, tels que les e-portfolios, les *Learning Analytics* et les examens en ligne, sont souvent source de tension du fait des différentes compréhensions des objectifs à atteindre

[1] Pour permettre une comparaison internationale, le sigle CTL (Centre for Teaching and Learning) a été retenu pour désigner les services d'accompagnement pédagogique, aussi connus sous l'acronyme SUP (Services Universitaires de Pédagogie).

[2] SPN : Services Pédagogie (et) Numérique. Aussi connus sous la dénomination TICE (Technologies de l'Information et de la Communication).

(Arnold, 2021). Ainsi, l'application du concept de « tiers espace universitaire » (Whitchurch, 2018) permet de surmonter ces défis, en interrogeant les dynamiques organisationnelles dans le but de développer un leadership partagé au service de la transformation des pratiques pédagogiques intégrant le numérique.

Nous comprenons le leadership comme un processus d'influence sociale afin d'amener un collectif vers l'atteinte d'un objectif partagé. Cette conception s'inscrit dans le passage des théories centrées sur les traits des individus vers une approche plus contextualisée et systémique, sous la forme d'un leadership pluriel qui mobilise les compétences de chacun au sein d'une organisation. Toutefois, le leadership distribué tel que pratiqué dans l'enseignement supérieur a fréquemment pour effet de renforcer la dualité existante entre le corps enseignants et le personnel « professionnel », où le premier s'engage traditionnellement dans une approche collégiale de la prise de décision alors que le second est régi par une approche managériale descendante (Youngs, 2017). Le leadership distribué donne ainsi l'illusion d'une participation à la prise de décision : malgré la délégation des responsabilités, un leader ou un groupe formel garde la mainmise sur le pouvoir, et les silos et les structures hiérarchiques constituent des obstacles.

Surmonter ces tensions est abordé dans le concept de « third space » ou *tiers espace* universitaire (Czerniewicz, 2021; Whitchurch, 2018) dans lequel le personnel professionnel exerce une activité de leadership basée sur son expertise, en particulier dans le domaine du soutien à l'apprentissage et à l'enseignement, et où les des deux corps collaborent autour des questions d'enseignement et de recherche en lien avec les objectifs stratégiques. Notons que nous préférons le terme « tiers espace » à celui de « tiers lieu », ce dernier étant davantage associé aux lieux physiques qui réunissent les acteurs de d'enseignement supérieur avec ceux de l'environnement socio-économique. Un tiers lieu peut être un tiers espace, mais le tiers espace est avant tout un concept plus large, au soutien du développement de l'université en tant qu'organisation apprenante (Senge, 2000), plus à même de s'adapter avec agilité pour faire face au changement.

Méthodologie

Cette recherche examine la manière dont le tiers espace est conceptualisé et opérationnalisé au service de la transformation des pratiques pédagogiques intégrant le numérique. Trois études de cas qualitatives ont été menées dans des universités en

Europe entre février 2018 et mars 2020 dans le cadre de travaux doctoraux (Arnold, 2021). Seize entretiens semi-directifs ont été conduits avec des membres de la gouvernance et avec l'encadrement supérieur et intermédiaire des CTL et SPN, complétés par la collecte et l'analyse de documents stratégiques et organigrammes.

Résultats

Organisation en silo (Université A, France)

L'Université A est un établissement pluridisciplinaire comptant près de 60 000 étudiants, 4 000 enseignants-chercheurs et 3 000 personnels administratifs et techniques, sur plusieurs sites. Les responsabilités en matière de transformation pédagogique et pédagogie numérique sont très distinctes : un Vice-Président (VP) en charge de la transformation pédagogique travaille de concert avec la direction du CTL. Du côté de la pédagogie numérique, le portage politique est assuré par un VP numérique et l'opérationnel par un SPN au sein d'une grande direction du numérique. Bien que les deux VP collaborent sur des dossiers recouvrant leurs deux champs de mission, au moment de l'étude de cas il existait peu de collaboration entre le CTL et le SPN, et des tensions significatives ont été rapportées par les participants.

Le « tiers espace » était très peu présent, ni comme concept, ni matérialisé physiquement. D'un point de vue de leadership distribué, l'on retiendra le réseau des accompagnateurs pédagogiques, qui sont eux-mêmes des enseignants, considérés comme des agents de changement au sein des facultés. Toutefois, les personnels SPN n'étaient pas impliqués dans ce réseau et la dimension « recherche » au sens Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) était absente.

Le tiers espace comme concept stratégique (Université B, Belgique)

À l'Université B, comparable à la précédente en termes d'organisation multi-site et de nombre d'étudiants et d'enseignants (mais avec un nombre de personnels administratifs et techniques supérieur de 30%), la responsabilité pour la pédagogie numérique est partagée par un binôme de deux Vice-Recteurs. Côté opérationnel, deux unités – développement académique (CTL + SPN) et production audiovisuelle et multimédia – sont hébergées au sein d'une division « politique éducative », un département stratégique dirigé par un des Vice-Recteurs. La plate-forme d'enseignement en ligne est gérée par une équipe au sein d'une direction du numérique.

Le tiers espace est représenté par un concept stratégique, le Learning Lab, conçu pour soutenir l'émergence d'une organisation apprenante. Sans être un espace physique, le Learning Lab prend la forme d'un réseau, coordonnée par la direction du CTL et au sein duquel les facultés participent autour de projets stratégiques dans lesquels elles choisissent de s'inscrire, condition obligatoire pour bénéficier de ressources humaines complémentaires en soutien à la pédagogie.

Le tiers espace intégré et matérialisé (Université C, Royaume-Uni)

Plus petite que les deux autres (12 000 étudiants, 800 enseignants, 600 personnels administratifs et techniques), l'Université C se distingue également par son organisation autour d'un nouveau campus sur site unique, construit autour d'un concept pédagogique d'apprentissage actif et hybride. La pédagogie numérique relève de la compétence conjointe des « services de documentation et d'apprentissage » et d'un institut d'apprentissage et d'enseignement (CTL). Le premier regroupe la bibliothèque et les équipes d'accompagnement pédagogique et numérique. Le second a pour mission de « soutenir, promouvoir et rechercher des pratiques d'apprentissage et d'enseignement efficaces et innovantes » et son directeur est membre de l'équipe de gouvernance. Les deux entités collaborent étroitement, la structure globale étant décrite comme « plate » par plusieurs participants.

Le tiers espace est matérialisé par un bâtiment physique, le Learning Hub qui regroupe la bibliothèque, salles de formation, espaces de travail et de restauration. Aucun membre du personnel, ni même de la gouvernance, ne dispose d'un bureau individuel. Ainsi, enseignants et personnels CTL et SPN travaillent ensemble dans des espaces de coworking. Au-delà de cet espace physique, le tiers espace est également représenté par une forte dimension SoTL pour générer des preuves internes et ainsi informer la stratégie. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques sont encouragés à s'impliquer dans cette recherche et le développement professionnel est une condition pour toute refonte des programmes de formation.

Analyse comparative

Bien que très différentes et influencées par la culture institutionnelle et le contexte national, les trois universités ont rencontré des défis similaires : l'adhésion des enseignants, tout particulièrement au niveau de la direction des facultés, et la création de sens et d'objectifs partagés dans le cas de grands projets multipartites.

Par ailleurs, chacun des trois cas présente des points forts dont d'autres pourraient s'inspirer :

A. Le réseau d'accompagnateurs pédagogiques qui sont eux-mêmes des enseignants de l'enseignement supérieur, considérés comme des agents de changement au sein des facultés et formés à la fois à la pédagogie et au coaching.

B. La décision stratégique de ne pas restructurer les services d'appui, mais de mettre en place un Learning Lab comme concept global conçu comme un soutien au développement d'une organisation apprenante.

C. Un espace physique conçu pour faciliter les interactions entre les enseignants-chercheurs, le personnel professionnel et les étudiants. L'approche SoTL générant des preuves internes pour convaincre les enseignants et informer la prise de décision. L'émergence d'une perception des étudiants comme partenaires dans les projets de transformation pédagogique.

Conclusion

A travers l'étude de trois universités par le prisme du tiers espace, nous avons identifié comment l'absence de ce tiers espace provoque ou accentue des tensions, et comment sa présence sous différentes formes facilite l'agir ensemble au-delà des silos traditionnels. Arriver à une pleine reconnaissance de l'expertise des conseillers et ingénieurs pédagogiques n'est pas chose acquise, mais le tiers espace, soutenu et impulsé par des gouvernances, représente un fort potentiel pour la création de sens partagé. Enfin, il est à signaler que la pleine intégration des étudiants dans ce tiers espace reste à développer. Des recherches complémentaires sont en cours afin d'étendre le nombre d'études de cas et la couverture géographique, et d'intégrer de nouveaux paramètres.

Références bibliographiques

Arnold, D. (2021). *Supporting Leadership Development in European Universities: A Mixed Methods Study of Digital Education Leadership Literacies in Higher Education*. Doctoral thesis, Universitat Oberta de Catalunya.

Czerniewicz, L. (2021). *Changing Centres for Teaching and Learning : an analytical review*. https://open.uct.ac.za/handle/11427/33848

Senge, P. M. (2000). The Academy as Learning Community Contradiction in Terms or Realizable Future? In Lucas A. F. and associates (Ed.), *Leading Academic Change*

Essential Roles for Department Chairs (Issue March). Jossey-Bass.

Whitchurch, C. (2018). Being a Higher Education Professional Today: Working in a Third Space. In C. Bossu & N. Brown (Eds.), *University Development and Administration. Professional and Support Staff in Higher Education* (Issue January). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1607-3_31-1

Youngs, H. (2017). A critical exploration of collaborative and distributed leadership in higher education: developing an alternative ontology through leadership-as-practice. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *39*(2), 140–154. https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1276662

Égalité des sexes à l'université : enjeux des politiques de formation, rétrospectives et perspectives de leur déploiement et mises en œuvre

Sigolène Couchot-Schiex

CY Cergy Paris Université, Laboratoire ÉMA, Gennevilliers, France

sigolene.couchot-schiex@cyu.fr

En France, l'égalité femmes-hommes est questionnée en nombre de lieux institutionnels ou non institutionnels, démontrant à la fois le dynamisme de la réflexion collective et la place cruciale de cette problématique. Des enseignements universitaires destinés à un public de non spécialistes (c'est-à-dire hors philosophie ou politique par exemple) ont été progressivement été intégrés aux maquettes de formation à partir des années 2000, comme ce fut le cas à l'Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM) de Lyon, ou de Toulouse. En 2013, la Loi de Refondation de l'école (8 juillet 2013) fait entrer très officiellement cette thématique dans les maquettes de formation du professorat et des cadres en éducation (du primaire au supérieur). 2018, la Loi du 3 août rend obligatoire l'information pour la prévention et la prise en charge des violences sexistes et sexuelles au travail. Le premier constat à tirer de ces évolutions met en évidence l'importance donnée à la thématique de l'égalité femmes-hommes dans la société et progressivement en éducation (primaire et secondaire) et à l'université. Cet affichage est indispensable mais est-il suffisant à la transformation des pratiques de l'ensemble des professionnels, en particulier du supérieur ? Si aujourd'hui l'idée d'égalité semble faire consensus auprès des professionnels et être supportée par une large part de la société française, il demeure indispensable de poser un regard outillé et informé pour dépasser les affirmations rapides prisonnières de la subjectivité individuelle comme des croyances collectives ou des biais de désirabilité sociale.

Dans un premier temps, seront identifiées les politiques de formation à l'égalité dans le supérieur, en particulier à l'université, mais également les modalités de leur déploiement et ses effets au regard des objectifs fixés.

Dans un second temps, des exemples tirés de matériaux de terrain illustreront les pratiques de formation auprès de différents publics universitaires qui conduiront à une analyse de leurs effets dans une visée transformative et de construction de compétences professionnelles.

Dans un troisième temps, les transformations portées au crédit des publics formés seront analysées avec un prisme longitudinal, par un retour critique sur ces formations au regard des visées portées par l'appareillage politique et institutionnel confronté à la réalité des pratiques des acteurs.

Pour conclure, seront discutées des propositions de transformations propices à une plus grande implication des publics et des acteurs dans le cadre universitaire.

1- Politiques de formation à l'égalité dans le supérieur : quelques repères

a- Une élaboration politique progressive à destination de l'enseignement et de la formation transparait au travers des textes institutionnels publiés, que l'on bornera ici aux années 2000. Cette élaboration est marquée par des influences et des jeux politiques et sociétaux qui s'imposent sur les scènes internationale et nationale. Néanmoins en quelques années des inflexions majeures conduisent à infléchir les orientations sur la place de l'égalité à l'école de la République (Salle, 2016).

b- Une conceptualisation à interroger et à consolider

Si l'énoncé constitutionnel de l'égalité garantit l'égalité des droits reconnus aux femmes et aux hommes « dans tous les domaines » il ne dit rien des principes opératoires qui devraient conduire à ces garanties qui se confrontent alors à la complexité de la réalité de terrain. Pour ce faire il est utile de passer en revue l'articulation entre concepts porteurs de cette thématique dans les domaines de la recherche, de la formation et de l'éducation et de la société dans le cadre d'une rétrospective partant des années 2000. D'inégalité des sexes à culture de l'égalité, du genre à l'intersectionnalité, concepts et notions sont porteurs des évolutions politiques, sociétales, scientifiques et demandent à être identifiés et positionnés au regard de leurs apports respectifs en éducation et en formation (Couchot-Schiex, 2019).

2- Illustrations par des données socio-ethnographiques de terrain

a- Description des données et des publics : deux populations contrastées sont sélectionnées dans le but de documenter et illustrer les formations à l'égalité femmes-hommes à l'université et leurs effets. Une première population est celle des publics des formations de niveau master destinées au personnel enseignant. Cette population bénéficie de modules de formation à l'égalité dans certaines disciplines d'enseignement de l'école primaire et du secondaire, de modules transversaux en sciences de l'éducation et dans le cadre de l'initiation à la recherche par la recherche finalisée par l'écriture d'un mémoire (50 pages). Une seconde population, contrastée en elle-même est celle des doctorants ayant charge d'enseignement (premier groupe) et des MCF nouvellement recrutés à l'université (second groupe). Ces deux groupes bénéficient, dans le cadre des relevés de terrain d'une information générale de quelques heures sur la thématique.

b- Effets à visée transformative et construction des compétences professionnelles

De toute évidence, les retours de formation sont tout d'abord contrastés en fonction des moyens investis (nombre d'heures, caractère obligatoire ou facultatif de la formation, nécessité d'implication, etc.). Cependant, ces premiers retours demandent à être nuancés en particulier au regard des possibilités de construction de compétences pour lesquelles on proposera une modélisation (Couchot-Schiex, 2016).

3- Analyse longitudinale et retour critique sur les formations et les politiques publiques

a- Les transformations portées au crédit des publics formés seront analysées selon un prisme longitudinal, permis par les données compilées par l'autrice dans le cadre de sa propre expérience de formatrice sur ces questions depuis une vingtaine d'années confrontées à la littérature scientifique publiée sur la période. La forte cohérence, les avancées, les résistances et les points restant obscurs seront identifiés.

b- Un retour critique sur ces formations au regard des visées portées par l'appareillage politique et institutionnel confronté à la réalité des pratiques des acteurs sera proposé. Peut-on

affirmer que les formations sont efficaces dans le sens où elles engagent à construire des compétences professionnelles favorisant une certaine forme d'égalité des sexes qui deviendrait un modèle commun soumis à la pression d'une normalisation acceptable des pratiques (Dhume, El Massioui et Sotto, 2015) ?

c- Les effets institutionnels seront aussi soumis à la critique puisque les données ministérielles confirment avec une grande stabilité jusqu'à présent, que les efforts politiques ne régulent qu'à la marge les inégalités présentes dans les aspects structurels (effectifs, positions, fonctions, carrières) (MESRI, 2020).

4- Conclusion

Pour conclure, seront discutées des propositions de transformations propices à une plus grande implication des publics et des acteurs (professionnels et décideurs) dans le cadre universitaire dont on pourra s'attacher à travailler les alliances éducatives.

Parmi ces propositions, une attention particulière pourra être portée aux retours de formation pour ce qu'ils disent de ce qui fait sens, collectivement, pour l'agir ensemble pour l'égalité femmes-hommes. En effet, spécifiquement à l'université, les publics et les professionnels se trouvent impliqués conjointement dans la co-construction de savoirs visant ces transformations sociétales.

5- Bibliographie

Couchot-Schiex, S. (2016). Égalité des femmes et des hommes dans la formation des enseignant-e-s : enjeux et perspectives. *Tréma, 46,* 29-40.

Couchot-Schiex, S. (2019). *Du genre en éducation. Pour des clés de compréhension d'une structure du social.* L'Harmattan.

Dhume, F., El Massioui, N. et Sotto, F. (2015). *Former et enseigner sur la (non)discrimination à l'école ? Un enjeu politique incertain.* Paris : ISCRA/ Les Zegaux.

ESRI (2021). Vers l'égalité femmes-hommes ? *Chiffres-clés.* MESRI.

Salle, M. (2016). À l'école de la République, de « l'égalité filles/garçons » à la « culture de l'égalité », *Tréma, 46*, 5-13.

Liste des auteurs

Abid Nora Cherifa, 1259–1266
Abramovich Roberto, 252–258
Adam Catherine, 661–699
Agnès François, 477–486
Ahn Jee-Seul Sophia, 538–544
Ali Maurizio, 379–387
Allain Elodie, 966–971
Amosse Vincent, 521–525
Arents Manon, 1302–1311
Armand Helene, 944–949
Arnold Deborah, 1445–1451
Atal Ignacio, 545–552
Aujoulat Isabelle, 705–750
Auvity Bruno, 1251–1258

Baco Christophe, 2–9
Baider Fabienne, 186–192
Baltenneck Nicolas, 1302–1311
Banaï Myriam, 661–699
Barras Hervé, 868–883
Barry Anna, 1025–1030
Baurès Estelle, 972–981
Beaufils Sylvie, 538–544
Beaulieu Catherine, 700–704
Beghon Audrey, 705–750
Belvèze Damien, 321–328
Benech Pierre, 1171–1181
Bernadette Charlier, 283–290
Berry Vincent, 1259–1266
Berthiaume Denis, 388–391
Bertin-Renoux Anne, 301–304
Bertrand Florian, 10–18
Beust Pierre, 1399–1433
Beyer Benoit, 449–459
Billault Isabelle, 653–660
Binisti Patrick, 1221–1227
Black Nancy, 1152–1160
Blain-Pinel Marie, 924–932
Blanchet Garneau Amélie, 1073–1082
Blanchouin Aline, 1362–1365
Blaringhem-Lévêque Carole, 851–860
Blocher Jean-Noël, 1362–1365
Bocquillon Marie, 2–9
Bodart Jean-François, 1062–1072, 1126–1133
Boraud Anne, 1212–1220
Bouchard Chantal, 1152–1160
Bouissou Christine, 1198–1204
Bourbeillon Julie, 84–92
Bournaud Isabelle, 890–923, 1056–1061
Boutin Viviane, 113–118, 361–370
Braquelaire Achille, 1025–1030
Brisson Annie, 1228–1237
Brun Emilie, 653–660
Béler Cédrick, 211–217
Bélisle Marilou, 93–104, 933–943
Bérubé Janie, 1228–1237

Camel Valérie, 653–660, 1011–1017, 1083–1089
Carlier D'odeigne Maud, 890–923
Caroff Charleyne, 538–544
Carpentier Geneviève, 959–965
Castéra Jérémy, 944–949
Chalifoux Mylène, 661–699
Challah Rana, 1134–1142
Chargé Pascal, 1251–1258
Chatellard Adélie, 301–304
Chiron Pascale, 211–217
Chopin Yves, 361–370
Chouinard Roch, 959–965
Chusseau Elsa, 243–251, 352–360, 545–552
Cladiere Mathieu, 653–660
Clavel Anna, 1171–1181
Clerget Jérôme, 587–627
Coche-Catoen Dorothée, 361–370
Collard Sébastien, 751–759
Collignon Etienne, 760–770
Cornu Grégory, 836–843
Couchot-Schiex Sigolène, 1107–1117, 1341–1350, 1452–1455
Courtois Sabrina, 705–750
Couturier Catherine, 113–118, 361–370
Crosse Maëlle, 545–552, 884–889
Cuq Bernard, 234–242

Dang Ngoc Tuyet Tram, 760–770, 1107–1117
Dang-Ngoc Tuyet-Tram, 1341–1350
Daumarie Florence, 760–770
David Geneviève, 1011–1017, 1083–1089
De Clercq Mikaël, 890–923
De Montpellier Pauline, 705–750
Debski Nathalie, 1377–1383
Decret-Rouillard Rozenn, 521–525
Dejean Karine, 890–923
Delahaye Elodie, 234–242

Delaherche Emilie, 259–271
Delalande Pascaline, 218–224
Delcroix Antoine, 379–387
Delghust Jean-Luc, 1047–1055
Delrue Laure, 343–351
Demachy Isabelle, 1056–1061
Demers Stéphanie, 1018–1024
Demeuse Marc, 2–9
Demougeot-Lebel Joëlle, 119–128
Denis Constance, 93–104, 933–943
Denouël Julie, 243–251
Depoutot Véronique, 1056–1061
Derobertmasure Antoine, 2–9
Deroche Thomas, 1056–1061
Desbiens Jean-François, 404–448
Desforges Xavier, 211–217
Desjardins Manon, 392–398
Desrochers Marie-Ève, 1333–1340
Detout Jean-François, 392–398
Devarissias Elsa, 343–351
Dhyne Miguël, 1326–1332
Dias-Chiaruttini Ana, 305–309
Didier Paquelin, 1090–1097
Diop Amadou, 944–949
Dispas Celine, 890–923
Djennadi Lydia, 661–699
Dorval Anne-Gaëlle, 317–320
Dube France, 821–829
Dubois Michel, 821–829
Dubé Patrick, 966–971
Ducarme Delphine, 661–699
Duchesne Claire, 1319–1325
Duffé Montalvan Aura Luz, 487–492
Dufour France, 821–829
Duhamel Valérie, 361–370
Dumas Cécile, 653–660
Dupont Christine, 705–750
Dupre Aurélie, 1205–1211
Dupré Aurélie, 343–351, 1062–1072
Dupuis Emmanuel, 361–370
Duroisin Natacha, 751–759
Durrive Louis, 193–199
Duvivier Chloé, 272–276
Déri Catherine, 1319–1325

El Issi Abdelghafour, 27–43
Emorine Alexandre, 119–128
Enguehard Arthur, 1041–1046
Etenaille Maxime, 449–459
Ettahir Aziz, 19–26
Ettahir Noura, 19–26

Fauth Camille, 1384–1388
Felder Joris, 283–290
Felgueroso.bueno Francisco, 449–459
Fermen Julie, 305–309
Ferrarini Jean-Louis, 836–843
Fillatreau Philippe, 211–217
Fitoussi Gérôme, 653–660
Foley David, 510–520
Forte Peter, 1143–1151
Frenay Mariane, 890–923

Gagnon Caroline, 780–820
Gagnon Jocelyn, 200–210
Gagnon Johanne, 1073–1082
Gagnon Nathalie, 1319–1325
Garcia Cécile, 277–282
Garcia Lozano Marigel, 1143–1151
Garcia-Arjona Noemi, 404–448
Gareau Maryse, 821–829
Gaudin Cyrille, 1171–1181
Gauthier Myriam, 1073–1082
Gelly-Guichoux Sandrine, 310–316, 924–932, 1251–1258
Genaud Stéphane, 982–988
Geneste Laurent, 211–217
Genty Laurence, 760–770
Gerhard-Krait Francine, 1384–1388
Glafkidès Jean-Patrice, 259–271
Godinaud Ghislaine, 277–282
Gonzalez Andres, 1003–1010
Gouin Marie-Michelle, 933–943
Goulet Marie-Josée, 1018–1024
Grand-Chavin Valérie, 1107–1117, 1341–1350
Grange Virginie, 760–770
Gravelle, Ph. D France, 780–820
Groleau Audrey, 291–300
Grolleau Anne-Céline, 310–316, 1251–1258
Grossmann Sophie, 44–50
Guichard Sophie, 561–569
Guillaume Jean-François, 76–83
Guillon Stephane, 493–500
Guisset Manuela, 628–634
Gully Elodie, 1399–1433
Guyot-Rouge Gaëlle, 644–652
Guérard Annie, 966–971
Guérin Jérôme, 301–304
Gélinas Karine, 371–378

Habibi Arash, 982–988
Harpet Cyrille, 972–981
Hebert Priscille, 218–224
Heidsieck Emmanuelle, 1003–1010
Heilporn Géraldine, 700–704

Heringuez Samantha, 113–118
Hermans Julie, 705–750
Heurtebize Sylvia, 1171–1181
Hostachy Maeva, 234–242
Hovington Stephanie, 570–577
Huart Johanne, 890–923
Huchette Michael, 329–337
Husson Lionel, 1011–1017
Héon Lucie, 1434–1437

Jacovetti Gilles, 60–65
Jacquier Vaitea, 392–398
Jamais Sophie, 361–370
Jean Pauline, 1434–1437
Jequier Sophie, 277–282, 1389–1398
Jonina Renata, 1238–1244
Jourdan Pauline, 338–342, 1367–1376
Journé Christine, 361–370

Karamanos Yannis, 1245–1250
Kennel Sophie, 493–500
Kern Dominique, 193–199
Kettani Kamal, 19–26
Kolinsky Corinne, 1389–1398
Kruyts Nathalie, 628–634, 705–750

Labadie Soraya, 950–958
Labbé Chantal, 966–971
Labelle Karine, 821–829
Lachance Demers Louis-Philippe, 780–820
Laisne Marie-Pierre, 1362–1365
Lalanne Sandra, 561–569
Lameul Geneviève, 243–251, 352–360, 587–627
Lammert Marie, 1384–1388
Lanctôt Stéphanie, 93–104, 933–943
Laneyrie Elsa, 1302–1311
Larose Simon, 700–704
Larouche Catherine, 1434–1437
Lasserre Sophie, 1221–1227
Laurent Hélène, 105–112
Laurent Nathanaël, 890–923
Le Callonnec Lucie, 635–643, 1319–1325
Le Nevet Marion, 225–233
Lecocq Dan, 1118–1125
Lecomte Stéphane, 361–370
Lecoq Julie, 705–750
Lecoq-Hammadi Mélinda, 521–525
Leduc Diane, 243–251, 352–360
Leduc Laurent, 890–923
Lefebvre Hélène, 1118–1125
Lefebvre Julie, 1118–1125
Lefebvre Marie-Noëlle, 821–829
Lefebvre Nathalie, 93–104, 933–943
Lefeuvre Sonia, 1438–1444
Leh Louis Véronique, 161–169
Leleu Tanguy, 361–370
Lemarchand Sarah, 1011–1017, 1083–1089
Lemaître Denis, 661–699
Leroy Véronique, 890–923
Levesque Monique, 460–467, 1152–1160
Lima Cerqueira Marcos, 252–258
Lison Christelle, 129–160, 868–883, 1171–1181
Lissillour Vincent, 972–981
Locker Morgane, 477–486
Loechner Vincent, 982–988
Longuépée Jérôme, 361–370
Loquais Maël, 193–199
Luz Martinez Barrera, 329–337
Lépine Janie, 570–577

Magdelaine Arnold, 170–185, 225–233
Maillard Marie-Noëlle, 653–660
Mailles Viard Metz Stéphanie, 493–500, 944–949
Majada Manuel, 1389–1398
Maligne Thierry, 277–282
Marchesseau Sylvie, 234–242
Marcoin Adrienne, 361–370
Marechal Isabelle, 1377–1383
Marescot Vanessa, 851–860
Marquis Christine, 291–300, 526–537
Martel Céline, 84–92
Martel Denis, 200–210
Martin Annick, 950–958
Marvi Hourieh, 305–309
Masse-Lamarche Marie-Hélène, 780–820
Matejko Laurent, 343–351
Mathery Benjamin, 924–932
Maurin Alice, 84–92
Mazet Vincent, 578–586
Mellier Jessica, 449–459
Merle Stéphanie, 705–750
Mesangeau Julien, 1221–1227
Meyer Florian, 1312–1318, 1333–1340
Michaud Valérie, 200–210
Mirbel Isabelle, 950–958
Miseur Ludovic, 1031–1040
Mogliacci Rada, 844–850
Monette Julie, 780–820
Monfette Olivia, 861–867
Monthubert Bertrand, 1221–1227
Morales Andrea, 193–199
Morel Anne, 1377–1383
Motte Isabelle, 628–634
Mouret Laurence, 1389–1398

Moyon Marine, 477–486, 644–660
Mraihi Saida, 830–835, 1011–1017, 1083–1089
Mroueh Joyce, 186–192
Munoz Grégory, 1272–1301

Nadeau Luc, 200–210
Nadeau Marie-France, 1312–1318
Nouwynck Sarah, 449–459
Nyssens Marthe, 705–750

Otmanine Irina, 392–398
Oussous Nour-Eddine, 1389–1398

Pagnani Brigitte, 193–199
Pamphile Patrick, 890–923
Papineau Christiane, 661–699
Pascal Arnaud, 836–843
Pasco Denis, 10–18
Perret Cathy, 890–923
Perrier Sarah, 771–779
Peter Laurine, 538–544
Petiot Oriane, 404–448
Petit Matthieu, 1312–1318
Philion Ruth, 1018–1024
Piard Jonathan, 653–660
Piazza Olivier, 760–770
Picard-Limpens Cécile, 1367–1376
Pinaud Bruno, 277–282
Pires Da Rocha Sylvie, 170–185, 225–233
Plantard Pascal, 587–627
Plumat Jim, 1326–1332
Poellhuber Bruno, 291–300, 526–537
Poirel Paloma, 234–242
Poirier Véronique, 966–971
Pondeville Sophie, 105–112, 705–750
Portelance Liliane, 371–378
Poteaux Yanele, 1126–1133
Potvin Cynthia, 460–467, 1152–1160
Pourcelot-Capocci Charlotte, 1098–1106, 1134–1142
Proust-Androwkha Sonia, 1333–1340
Prévost Bénédicte, 760–770
Péculier Audrey, 170–185, 1251–1258

Quinte Jana, 1238–1244

Raisin Sophie, 545–552
Ramassamy Mickaelle, 379–387
Ramos-Iduñate Gilberto, 329–337
Raskin Jean-Pierre, 705–750
Rasoamananjaranahary Benjamina Manohisoa Aimée, 66–74
Raucent Benoit, 399–403
Rausch Jean-Paul, 361–370
Ravelosaona Lalaina Nomena, 76–83
Razafindrakoto Raft, 76–83
Reffay Christophe, 10–18
Renaut Simon, 1267–1271
Ricarrère Donna, 234–242
Rivière Lionel, 989–1001
Roche Lionel, 1190–1197
RoinÉ Christophe, 44–50, 1025–1030
Rolland Cathy, 1190–1197
Rousseau Marion, 1259–1266
Rouvrais Siegfried, 60–65
Roy Normand, 959–965

Saint Amand Sarah, 705–750
Sangu Delphine, 225–233
Sanojca Elzbieta, 193–199, 317–320
Sarolea Sylvie, 705–750
Sasseville Bastien, 371–378
Saulze Marie-Pierre, 1362–1365
Sauter Christian, 578–586
Sauvage Basile, 982–988
Savard Denis, 1434–1437
Sbihi Mohamed, 19–26
Schaub Mallory, 780–820
Schellens Pierre-Joel, 449–459
Schnedecker Catherine, 1384–1388
Scholasch Philippe, 361–370
Serreau Matthieu, 587–627
Shtembari Arber, 1143–1151
Sicard-Roselli Cécile, 653–660
Simard Jeanne, 861–867
Simonard Pierre-Olivier, 982–988
Sinon Alice, 705–750
Skelling Desmeules Marie-Eve, 468–476
Sobanski Thierry, 561–569
Solbreux Julie, 705–750
Sommereyns Caroline, 1031–1040
Soubre Valérie, 51–59
Souidi Kaies, 234–242
Soyez–Lozac'h Brewal, 301–304
Stevens Valérie, 890–923
Stockless Alain, 243–251, 352–360
Swaen Valérie, 705–750
Sylvestre Emmanuel, 868–883, 1041–1046, 1134–1142
Szafrajzen Barbara, 989–1001
Szpirglas Mathias, 844–850

Tardif Jacques, 1107–1117, 1341–1350
Tariba Rajae, 1107–1117, 1341–1350
Teinturier-Robert Frédérique, 1399–1433

Tersou Sébastien, 1098–1106
Thiault Florence, 321–328
Toublanc Cyril, 234–242
Tounsi Nassera, 501–509
Tremblay Benoit, 200–210
Tremblay Chantal, 243–251, 352–360
Triby Emmanuel, 193–199, 553–560

Vadean Mirella, 388–391
Valente Gabriela, 1438–1444
Van Cant Joachim, 449–459
Vandenkoornhuyse Christine, 84–92
Vandercleyen François, 1312–1318
Vanderhofstadt Quentin, 449–459
Vanderstichelen Lara, 705–750
Vangrunderbeeck Pascal, 561–569, 628–634
Vanhoolandt Cédric, 1326–1332
Vanpoucke Tony, 1351–1361
Vanwinkel Arlette, 1267–1271
Velly Charlotte, 317–320
Verchier Yann, 272–276
Verhulst Nancy, 1047–1055
Verpoorten Dominique, 890–923
Verzat Caroline, 705–750
Vidal Marjorie, 44–50
Vidal Thierry, 211–217
Vidal Yannick, 836–843
Vieujean Anne-Catherine, 1267–1271
Villars Mathieu, 392–398
Virey Jean-Marc, 1389–1398
Visioli Jérôme, 404–448

Waldeck Roger, 60–65
Wall-Lacelle Sébastien, 291–300, 526–537
Warnier Léticia, 705–750
Weber Hélène, 1161–1170, 1182–1189

Younès Nathalie, 129–160

Zingaretti Simon, 161–169
Zouari Yassine, 1272–1301

LES ETABLISSEMENTS MEMBRES DU COMITE DE PILOTAGE

ILS ONT CONTRIBUE A L'EXPERIENCE AIPU22



Howl : une création d'étudiant·e·s de Rennes2 et d'une résidence artistique



Silver Squid : musique celtique



Recueil des contributions

Congrès AIPU22 / Du 30 mai au 3 juin 2022 / Rennes, France

Agir ensemble dans l'enseignement supérieur :
enjeux et perspectives

AIPU22

www.aipu2022.fr